

Tartu Ülikool  
Usuteaduskond  
Religiooniuuringud

**Olvi Raie**

Uurimus waldorfkooli identiteedist  
ühe Eesti vanima waldorfkooli näitel

Magistritöö

Juhendaja *dr theol* Olga Schihalejev

Tartu 2016

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| Sissejuhatus .....   | 4  |
| 1 Teoreetiline ülevaade .....  | 8  |
| 1.1 Ajalooline kontekst kui hariduspoliitilise uuenduse eeldus ..... | 8  |
| 1.2 Rudolf Steiner .....   | 9  |
| 1.3 Antroposoofia .....  | 11 |
| 1.4 Kriitika .....   | 12 |
| 1.5 Uue ühiskonnamudeli kontsentreeritud tutvustus .....             | 13 |
| 1.6 Esimene vaba waldorfkool .....                                   | 14 |
| 1.7 Waldorfkoolid Eestis .....                                       | 15 |
| 2. Waldorf/Steinerkooli tunnused .....                               | 17 |
| 2.1 Kooli füüsiline identiteet ja õppekava .....                     | 18 |
| 2.2 Suhe õpetaja ja õpilase vahel ning suhe maailmaga .....          | 20 |
| 2.3 Kunst ja kunsti õpetamine .....                                  | 20 |
| 2.4 Vormid. Kooli ja õppetöö kujundamine .....                       | 21 |
| 2.5 Õpetaja jaoks ette antud vormid .....                            | 22 |
| 2.6 Olemasolu õigustus. Ettevõtmise tervis .....                     | 23 |
| 2.7 Koos elamine. Sotsiaalsus .....                                  | 23 |
| 2.8 Kooli juhtimine .....  | 23 |
| 3. Metoodika .....   | 24 |
| 3.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused .....                       | 24 |
| 3.2 Uurimuse analüüsimise meetod .....                               | 24 |
| 3.3 Uuritavad .....  | 26 |
| 3.4 Uurimuse protseduur .....  | 26 |
| 3.5 Analüüsi tulemused .....   | 27 |
| 4. Tulemused .....   | 29 |
| 4.1 Kooli füüsiline identiteet .....                                 | 29 |
| 4.2 Õpetaja roll ja tema suhe õpilase ja ümbritseva maailmaga .....  | 30 |
| 4.3 Õpetajate kirjeldused õpetaja rolli lahtimõtestamisel .....      | 33 |
| 4.4 Õppekava .....   | 37 |
| 4.5 Lapsevanemate teadlikus õppekavast .....                         | 40 |
| 4.6 Kunst ja kunsti õpetamine .....                                  | 41 |
| 4.7 Vormid. Kooli ja õppetöö kujundamine .....                       | 44 |
| 4.8 Vormid õpetajate töös ja koostöö lastevanematega .....           | 45 |

|   |    |
|---|----|
| 4.9 Kooli juhtimine .....                         | 48 |
| 4.10 Olemasolu õigustus. Ettevõtmise tervis ..... | 49 |
| Kokkuvõte .....                                   | 51 |
| Kasutatud kirjandus.....                          | 56 |
| Summary .....                                     | 59 |
| Lisa 1 .....                                      | 61 |

## Sissejuhatus

Käesoleva uurimuse eesmärk on uurida Eesti ühe vanima waldorfkooli identiteeti plahvatusliku kasvufaasi tingimustes, õpilaste arv on ajavahemikus 2011-2015 tõusnud 80%. Samasugune tendents on toimunud ka teistes Eesti erakoolides, sh waldorfkoolides. Pärast 2010. aastat, kui Riigikogus võeti vastu erakooliseaduse muudatus, mis muutis erakoolide loomise protsessi lihtsamaks ja turvalisemaks, kohustades kohalikke omavalitsusi maksma tegevustoetust kõikidele koolitüüpidele omandivormist olenemata, on erakoolide arv hüppeliselt kasvanud, samuti seal õppivate laste arv. Käesoleval õppeaastal õpib erakoolides 4% Eesti õpilaste üldarvust. Neist 1/6 õpib waldorfkoolides. Huvi ja vajadus ühiskonnas haridusliku mitmekesisuse järele on suurem kui hetkel reaalsed võimalused. Eelnevat väidet toetab tõsiasi, et 4. aprillil 2016 andsid Eesti kultuuriinimesed üle Riigikogule pöördumise erakoolide kaitseks. Pöördumise sisuks oli, et Eestis jätkuks võimalus munitsipaalkoolides pakutava hariduse kõrval valida ka erakoolides pakutavat haridust sh alternatiivharidust.

Waldorf/Steinerharidus on paljudes riikides peamine alternatiiv peavoolu haridusele. Rahvusvahelise waldorfkoolide kodulehe andmetel oli 2015. aasta maikuus maailmas 1063 waldorfkooli, neist 722 Euroopas. Kõige enam on neid Saksamaal, järgnevad USA ja Holland. Esimene waldorfkool maailmas avatigi Saksamaal Stuttgardis 1919. aastal.

„Mõisted "waldorfpedagoogika" ja "steinerpedagoogika" tähistavad üht ja sama pedagoogikat, kusjuures üks mõiste viitab esimese sellel pedagoogikal põhineva kooli asukohale, teine suuna algatajale“ (Wilkinson 2006: 10).

Waldorfkoolid on olnud Eesti haridusmaastikul 1990. aastast. Seega on sekulaarses Eestis juba 25 aastat antud haridust maailmavaatelises koolis. Roy Wilkinson on kirjutanud, et on ilmselge, et vaimuteadusel põhinev haridus on ühtlasi religioosne haridus. „Religioosne haridus on üldine mõiste, mille juures on

oluline seisukoht, et kogu eksistents ei piirdu materiaalse maailmaga, vaid et sellel on ka vaimne mõõde. See on fundamentaalne hoiak, mis läbib kõiki kooliastmeid ja õppeaineid.“ (Wilkinson 2006: 58)

Holistiline ehk terviklik inimkäsitlus steinerpedagoogiga kontekstis hõlmab endas nii keha, hinge kui ka vaimu arengut. Aastal 2015 oli Eesti Vabade Waldorfkoolide ja Lasteaedade Ühenduse (EVWKLÜ) andmetel kümme waldorfkooli, sh kaks ravipedagoogilist kooli, üldarvuga 605 õpilast. Waldorfkoolide erisus võrreldes Eesti teiste üldhariduskoolidega seisneb selles, et neil on eripärane õppekava ja õpetamise metoodika ja nende koolide pidajad on lastevanemad. Waldorfkoolide tööd koordineeriv katusorganisatsioon EVWKLÜ on samuti tegutsenud 1990-ndate algusest (<http://www.waldorf.ee/>). EVWKLÜ on Steiner-Waldorfhariduse Euroopa Nõukogu (European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE, [www.ecswe.org](http://www.ecswe.org) liige).

Uurimustöö läbiviimisel kasutasin kvalitatiivset uurimisviisi, mis tulenes uurimuse eesmärgist - waldorfkooli identiteedi lahtimõtestamine. Waldorfkooli identiteedi avamiseks uurisin igat waldorfkoolile omast tunnust eraldi. Esitades igale tunnusele kohased uurimisküsimused.

Waldorfkooli identiteedi avamiseks uurisin konkreetse õppeasutuse pedagoogilisse kolleegiumisse kuuluvate pedagoogide ja esimese ning üheksanda klassi lastevanemate hinnanguid ja arusaamu waldorfkoolist. Pedagoogilisse kolleegiumi kuuluvad kõik täiskohaga töötavad õpetajad. Pedagoogiline kolleegium tegeleb ja vastutab õppetöö korralduse ja kvaliteedi eest. Lisaks sellele tegeldakse pedagoogilises kolleegiumis laste vaatlusega ja Rudolf Steineri ja teiste autorite antroposoofiliste tekstidega. Töö lõpuosas võrdlen saadud tulemusi Waldorf/Steinerkoolide Rahvusvahelise Konverentsi (Haagi Ringi/The Hague Circle 2014) pedagoogilise sektsiooni väljatöötatud ja vastu võetud waldorfkoolide oluliste tunnustega, mida tutvustan uurimuse teises peatükis. Seega andmete analüüsil kasutan keskse allikana eelpool nimetatud dokumenti. Selle dokumendi ja intervjuueeritavate vastuste paremaks mõistmiseks toon kirjeldavaid näiteid ka teistest allikatest. Andmete analüüsi tulemusena selgub, kas antud õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooliga või waldorfpedagoogikast inspireeritud kooliga. Vahe tuleneb sellest, kui palju waldorfkoolile omastest

tunnustest, ja missuguse kvaliteediga, on antud õppeasutuses esindatud vastavalt pedagoogide ja lastevanemate käest kogutud kirjeldustele. Kooli füüsilise identiteedi määramisel kasutasin kirjalikke dokumente, et leida infot kooli asutamise kohta. Kokkuvõttes teen järeldused dokumentidest saadud informatsiooni, kogutud andmete ja isiklike vaatlustulemuste põhjal. Kõikidel juhtudel markeerin, millise materjaliga on tegu.

Valimisse kuulunud pedagoogidega viisin läbi personaalsed poolstruktureeritud süvaintervjuud ja kummagi fookusgrupiga eraldi grüpiintervjuud (vt lisa 1).

Waldorfkooli ja -haridust on Eestis järjepidevalt uuritud, ka konkreetne õppeasutus on vähemalt viimasel kolmel aastal kolme erineva uuringu valimisse kuulunud. Uurimuste eesmärgid on varieerunud. 2015. aastal uuris Ilona Mägi üldhariduslike erakoolide, sealhulgas waldorfkoolide loomise põhjusi. Kadri Onno on uurinud lastevanemate hinnangut koostöö kohta waldorfkoolides. Kairi Kolk uuris kollegiaalset juhtimist waldorfkoolis. Aastal 2014 on Anne Nelke uurinud õpetajate rahulolu käesolevas uuringus osaleva waldorfkooli näitel. Olen tutvunud ka Raivo Tsopatalo 1997. aastal koostatud uurimustööga waldorfpedagoogika didaktikast. Käesolevale uurimusele kõige lähedasem, mis mul õnnestus leida, on Silja Hielaui uurimustöö aastast 2007 waldorfkoolides õppinud lastest. Ei õnnestunud aga leida ühtegi uurimust, mis oleks uurinud Eesti kontekstis waldorfkooli kui tervikut. Maailmas on selliseid uurimusi tehtud. Mina tutvusin Tartu Waldorfgümnaasiumi kodulehel kahe sellise uurimuse lühikokkuvõttega - rahvusvaheline waldorfkoolide uuring 1998 ja Inglismaa waldorfkoolide uuring 2005. Kuna antud uurimus keskendub waldorfkooli identiteedi uurimisele Eestis, siis töö mahu ja ajaressursi tõttu analoogseid uuringuid maailma mastaabis ma käesolevas töös ei käsitle.

Uurimuse struktuur jaotub nelja peatükki ja kokkuvõttesse. Esimeses peatükis keskendun ajaloolisele kontekstile, mis tingimustes sündis waldorfkooli idee nii maailmas kui Eestis. Samuti peatun Rudolf Steineri isikul waldorfkooli idee autorina ja tema vaimuteadusel ehk antroposoofial. Antroposoofial põhineb kogu waldorfkooli idee, sh kooli juhtimisstruktuur, õppekava, metoodika ja didaktika.

Teises peatükis toon välja waldorfkoolile omased tunnused Haagi Ringi 2014 määratluse järgi, millele toetudes leian vastuse uurimuse põhiküsimusele – kas antud õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooliga?, mille esitan töö kokkuvõttes. Kolmandas peatükis keskendun metoodikale. Neljandas peatükis tutvustan kogutud empiirilist materjali. Tulemuste analüüsimisel võtan selge struktuuri hoidmiseks aluseks Haagi Ring 2014 poolt välja antud waldorfkoolile omaste tunnuste loetelu, mida tutvustasin teises peatükis. 1970. aastal rajatud Haagi Ring (The Hague Circle) on rahvusvaheline waldorfliikumist teadvustav kogu. Nimetatud dokument on pidevalt ajas uuendatav, eelmine analoogne dokument, mis anti välja 2009. aastal, oli üldsõnalisem. 2014. aasta dokument on uusim ja oluliselt konkreetsem ja põhjalikum kui eelmine, 2009. aasta väljaanne. Uurimus lõpeb kokkuvõttega, kus annan vastuse peamisele uurimisküsimusele – kas antud kooli puhul on tegu waldorfkooliga? Vastuseni jõudsin uurides igat identiteedi juurde kuuluvat osa eraldi (vt ptk 4). Uurimuse lõppu on lisatud töö spetsiifikast tulenevad lisad.

Uurimuse läbiviimise algfaasis ma ei tegelenud teadlikult waldorfpedagoogika teoreetiliste käsitluste süstemaatilise uurimisega, kuna soovisin kasutada induktiivset lähenemist ja vältida liigselt suunavaid küsimusi. Eesmärk oli, et lõppmaterjalis väljenduks peamiselt intervjueeritavatelt saadud info, ainult mõningaid fakte otsisin dokumentidest ja paar tähelepanekut lisasin osalusvaatlusest. Eelpool kirjeldatud viisil kogutud informatsioon andis suurema andmete hulga kui antud töös kajastan. Samas on vastused kirjeldavad, mis annavad tunduvalt selgema arusaama, mida vastaja just täpselt mõtles, mitte pelgalt ei või jah vastused.

Uurimustöös jõuan kogutud materjali läbi töötades ja analüüsid alapeatükkide kaupa põhiküsimuse vastuseni - kas antud õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooli või waldorfkooli poole püüdleva kooliga.

***Võtmemõisted: antroposoofia, waldorf- e steinerpedagoogika, holistiline inimkäsitlus.***

# 1 Teoreetiline ülevaade

## *1.1 Ajalooline kontekst kui hariduspoliitilise uuenduse eeldus*

Ajaloolise konteksti kirjeldamisega toon välja põhjused, miks sünnib ja realiseerub uue koolitüübi idee, millele antud uurimustöö keskendub.

Kogu maailma vapustanud Esimene maailmasõda oli jätnud inimkonna ette suured küsimused: „Kuidas see oli võimalik?, „Kas see võib korduda“, „Mida tuleb teha teisiti?“.

Antud küsimustele otsiti vastuseid ka Kesk-Euroopas, sh Saksamaal, mis on antud uurimustööd arvestades olulisel kohal. Poliitiline situatsioon oli muutunud, monarhia asendunud demokraatiaga.

Poolehoidu võitis loodusteaduslik mõtlemine, suurenes mehhaniseeritus, spetsialiseerumine erialateadustele jmt. Kirjeldatud tingimustes tekkis konflikt tööliste ja tootmisvahendeid omavate gruppide vahel. Inimesed vabrikutes tegid monotoonset tööd, progressi vilju suunati muuhulgas inimvaenulikele aladele nagu näiteks sõjatööstus. Rahvas ei olnud rahul majandus-poliitilise olukorraga ja nõudis sotsiaalsete süsteemide ümberkorraldamist. „Revolutsiooniline retoorika ei olnud mingil juhul vastavuses süsteemikujundava praktikaga“ (Schmelzer, 1991: 23).

Kirjeldatud kontekstist lähtuvalt otsiti uuendust ka haridussüsteemis, mis tollel hetkel oli samuti nn klassipõhine. Tollases koolisüsteemis oli kolme tüüpi kooli - rahvakool, reaalkool ja gümnaasium. Neist kaks viimast olid peaaesjalikult kättesaadavad ainult kõrgemast ühiskonnakihi pärit noortele. Sellest tulenevalt jäid



töölisklassi kuuluvad noored kultuurielust ja kõrgema astme koolides omandatavatest teadmistest ilma, mis süvendas omakorda veelgi lõhet sotsiaalsete klasside vahel. (Tsopatalo 1997: 7)

Antud tingimustes võrsus Rudolf Steineril põhimõtteliselt täiesti uue kooli - vabakooli idee, mis langes viljakale pinnasele. Tegu oleks kooliga, mis ei sõltuks otseselt ühiskonna poliitilistest ja majanduslikest tingimustest, vaid mille keskmes on „inimesele orienteeritud pedagoogika“. (Kranich, 1991) Idee autor uskus, et tema välja töötatud ühiskonnamudel, mille vaid üheks osaks oli vabakooli idee, suudab lahendada ajastule omased praktilised probleemid. Enne kui jätkan Rudolf Steineri ja tema uue ühiskonnamudeli tutvustamist, pean tõdema, et kogu Euroopa ei olnud nii vastuvõtlik hariduse uuendamise ideele. Nimelt tunti huvi alternatiivsete haridusmodelite vastu eelkõige Saksamaal, Austrias-Ungaris ja Venemaal, aga mitte Suurbritannias ega Prantsusmaal (Blom 2010: 264).

## ***1.2 Rudolf Steiner***

Alljärgnev Rudolf Steineri elulugu tutvustav alapeatükk toetub kolmele põhilisele allikale - F. Carlgreni „Vabaduskasvatus. Rudolf Steineri pedagoogika“ ning waldorfteemalisele internetilehekülgedelele [www.waldorfsaaremaa.ee](http://www.waldorfsaaremaa.ee) ja [www.waldorfkool.info.ee](http://www.waldorfkool.info.ee)

Austrias jaamaülema pojana sündinud Rudolf Steiner (1861-1925) omandas laiapõhjalise hariduse. Ta õppis Viini Tehnikakoolis matemaatikat ja loodusteadusi. Lisaks sellele oli tal hea kirjandusalane ettevalmistus, põhjalikud teadmised filosoofiast, ajaloost ja meditsiinist. Filosoofiadoktori kraad omistati talle 1891. aastal pärast doktoriväitekirja „Tõde ja teadus“ kaitsmist. 27-aastaselt asus ta toimetama J. W von Goethe teaduslaseid kirjutisi. Talle pakkusid suurt huvi Goethe teaduslased ideed. Steiner ise kasutas teaduslikku uurimismetoodikat erinevate nähtuste ja nendevaheliste seoste uurimiseks. Tema arvates esindasid Goethe teaduslased ideed ülimat arusaama loodusest, mille tolle ajastu

loodusteadlased aga olid kõrvale heitnud kui sobimatu. 1894. aastal ilmus Steineri peateos “Vabaduse filosoofia - nüüdisaegse maailmavaate põhijooned, hingevaatluse tulemused loodusteaduslikul meetodil”. ([www.waldorfsaaremaa.ee](http://www.waldorfsaaremaa.ee))

Aastatel 1897-1900 toimetas ja avaldas Steiner Berliinis kirjandusajakirja Magazin für Litteratur. Paralleelselt toimetajatööga alustas ta tegevust lektorina, et jagada isiklikke ülemeelelisi kogemusi ja näidata, kuidas kogetut saab edasi anda teaduslikus vormis ja seeläbi praktiliseks muuta. ([www.waldorfsaaremaa.ee](http://www.waldorfsaaremaa.ee))

Tal endal olid kogemused ülemeelelisest maailmast tuttavad juba varasest lapsepõlvest kui pidevalt kohalolevast reaalsusest. Teise olulise seigana tema varajasest noorusest tuleb märkida, et juba 14-aastaselt tegi ta algust õpetamisega, andes järeleaitamistunde. Pärast õpingute lõpetamist alustas ta tööd koduõpetajana vesipeaga poisi juures, kelle eriarstid olid tunnistanud õpivõimetuks. Steineril õnnestus tõestada vastupidist. Hiljem, aastatel 1899-1904 jätkas ta õpetajana tööliste õhtukoolis. Need kaks impulssi, mis leidsid aset juba tema varases eluetapis, viitavad antud uurimustöös kesksetele teemadele, nimelt antroposoofiale ja pedagoogikale. Aga et ajas mitte ette rutata, tuleb mainida, et enne antroposoofiaseltsi loomist juhatas Steiner teosoofiaseltsi, kust ta erimeelsuste tõttu välja astus. 1913. aastal rajas ta oma vaimsele liikumisele - antroposoofiale vaimse keskuse Goetheanumi Dornachis Šveitsis. (Calgren 1992: 7-8)

Tema poolt välja antud rohketest teostest moodustavad lõviosa umbes 6000 loengut ja kümned raamatud. Aastal 1919 pöördus Steiner Saksa rahva poole oma üleskutses „Saksa rahvale ja kultuurmaailmale“, kus ta tutvustas enda koostatud kolmest sotsiaalsest komponendist koosnevat ühiskonnamudelit. Need komponendid on kultuurilis-vaimne, majanduslik ja õiguslik-poliitiline komponent. Vaimse liikme esindajaks on vaba kool, hilisema nimetusega waldorfkool. Kooli õppekava on Rudolf Steineri välja töötatud, mis omakorda baseerub tema poolt loodud antroposoofilisel inimkäsitlusel, millest tuleb juttu järgmises alapeatükis. Antroposoofiaalased loengud, mis keskenduvad lapse kasvatamisele, on välja antud autoripoolsete märkustega raamatus „Lapse

kasvatamine vaimuteaduse vaatekohast“ 1907. aastal, eesti keeles aastal 2000. Spetsiaalselt esimese waldorfkooli õpetajatele peetud loengud on koondatud teosesse „Üldine inimõpetus pedagoogika alusena“ 1919, eesti keeles kättesaadav internetis. ([sites.google.com/site/waldorfasjad/RST/inimeseopetus](http://sites.google.com/site/waldorfasjad/RST/inimeseopetus)) Põhiülevaate enesearendamisest annab R. Steiner teoses „Kuidas saavutada teadmisi kõrgematest maailmadest“ 1904, eesti keeles 1930 ja 1933. Eesti keeles on 1994. aastal ilmunud ka Steineri „Kasvatuskunst. Metoodilisi ja didaktilisi nõuandeid“. Eelnevalt nimetatud teosed sisaldavad suuniseid waldorfkooli õpetajatele ja on seetõttu siinkohal eraldi välja toodud. Ülejäänud teoseid ei pidanud ma uurimustöö sisu silmas pidades vajalikuks eraldi välja tuua.

Steineri vaimuteaduslikud uurimustulemused on praktilist rakendamist leidnud lisaks pedagoogikale (sh ravipedagoogikale) ka teistel elualadel – meditsiinis - antroposoofiline meditsiin, põllumajanduses - biodünaamiline põllumajandus, ühiskonnaelus - sotsiaalse organismi kolmeliikmelisus, filosoofias - vaimuteadusena e antroposoofiana, liikumiskunstis - eurütmia, arhitektuuris - orgaaniline arhitektuur ja religiooni alal - Kristlaste Osaduse Kirik ja rahandus - GLS Gemeinschaftsbank. ([www.waldorfsaaremaa.ee](http://www.waldorfsaaremaa.ee) )

### ***1.3 Antroposoofia***

Antroposoofiat võib tõlkida kui tarkust inimesest, kreeka keeles *anthropos* inimene ja *sophia* tarkus. Täpsema kirjelduse annab Eesti Antroposoofilise Seltsi toonane esimees Raivo Tarum oma eessõnas Rudolf Steineri eestikeelsele väljaandele „Sissejuhatus antroposoofiasse“ Tallinn 1992.

*„...antroposoofia kui tunnetustee, mis võtab oma vaatluse alla inimese ja tema sisemaailma, samuti teda ümbritseva välise maailma ning kosmose, uurib nende omavahelisi füüsilisi ja vaimseid seoseid, püüab lahti mõtestada asjade ja nähtuste ja sündmuste taga peituvat.“*

Rudolf Steiner ise tõlgendab oma käsitlust maailmast, mida ta nimetab

antroposoofiaks, järgnevalt: „Antroposoofia ülesanne on näidata tõde, uut teadmist, mitte siduda end mingite konkreetsete uskumustega. Küsimus „millesse antroposoofid usuvad?“ on mõttetu. Siin ei ole ühtki üldkehtivat dogmat. See muudaks antroposoofia sektiks. Antroposoofe ühendab soov kuulda vaimsete asjade kohta tõde.“ (Loeng 5, Reinkarnatsioon ja karma, 5. märts 1912, Berliin)

Antroposoofia on mõeldud ühenduslüliks või sillaks materialistliku ja vaimse maailma vahel, lahendamaks probleeme, mis nende vastandamisel või mitte arvesse võtmisel lahendust ei leia. Siinkohal pean vajalikuks rõhutada, et kuigi antroposoofia moodustab teoreetilise baasi waldorfkoolide õpetamise metoodikale, ei ole see antud uurimuse peateema, vaid toodud uurimusele konteksti loomiseks. Samuti ei õpetata waldorfkoolides õpilastele antroposoofiat.

## **1.4 Kriitika**

Pakkumaks tasakaalustatumat ajastu ülevaadet toon ära Rudolf Steinerile ja tema ideedele osaks saanud kriitika. Rudolf Steiner oli teadlik, et tema ideedele ei pruugi aeg küps olla ja akadeemiline teadusilm ei pruugi ta vaateid omaks võtta. Pärast ideede esitamist nii ka läks. „Temale vaadati nüüd kui teosoofile ja paljude aastate jooksul läksid ametlikud kultuurikandjad Saksamaal temast vaikides mööda“ (Carlgren 1992: 8)

Veelgi enam, oli ka neid, kes pidasid teda rassievangelistiks, kelle teooria kohaselt olid aafriklased skaala kõige alumises otsas ja eurooplased, täpsemalt sakslased, kõige kõrgemal. Mustanahaliste toomine Euroopasse olevat Steineri järgi hukutav idee, milles ta pidas põhisüüdlaseks prantslasi. Leiti, et eeloleva kirjelduse tõttu olevat tema ideed sobinud lisaks mõistuspärasest kõrgema tõe otsijatele just saksa konservatiivse mõttelaadiga inimestele. (Blom 2010: 263)

„Mõned tema teosed tunduvad originaalsete ja uuenduslikena, teised jälle kulunute ja selgelt laenutatuna“ (Ibid.).

„Antroposoofiline süsteem kujutab endast segu india müstitsismist, katoliiklikust kristlusest, ekspressionistlikust esteetikast, lisaks veel peaaegu animistlikke ideid looduslikust maailmast, kus tegutsevad sakslastele hingelähedased jõud, nagu neid kirjeldab Nietzsche elukultus. Kõik see on vürtsitatud Hegeliga, samuti Goethele omase väärikuse ja retoorikaga ning näpuotsatäie Kanti metodoloogiaga“.(Ibid.)

Paljudele selle ajastu suurmeestele nagu Hermann Hesse, Franz Kafka, Albert Einstein jäi Rudolf Steineri fenomen mõistetamatus. Tema endise sõbra sotsialist Rosa Mayreder suu läbi kõlab kriitika tema isikule ja õpetusele järgmiselt:

„Ma ei mõista, millega ta inimestele nii mõjub. Ta ilmub nende ette rietatuna nagu vaimulik, mustas ja üleni kinni nõõbitud...ning räägib monotoonselt, liiga suure paatosega ja ülespuhutult otsekui jutlustaja. Selle, mida ta räägib, võib jagada kolme kategooriasse: kuskilt loetud vaimukad aforismid, valveväljenditele üles ehitatud sisutühi jutt ja arusaamatud vihjed ekstrasensorsetele võimetele...“.  
(Ibid., lk 264)

Rudolf Steineri isikul ja antroposoofial pikemalt peatumata tutvustan lühidalt tema uut ühiskonnamudelit, mis kolmanda sambana moodustab raamistiku uurimustöö põhisisule - waldorfkoolile.

## **1.5 Uue ühiskonnamudeli kontsentreeritud tutvustus**

„Kes tahab Rudolf Steineri pedagoogikat põhjalikult mõista, see peab kolmesuse idee endale üksikasjadeni selgeks tegema“ (Carlgren 1990: 15).

Milles siis seisneb ühiskonna kolmeliikmelisuse idee? Kokkuvõttena võib öelda, et Rudolf Steiner jagab ühiskonna piltlikult öeldes kolmeks võrdselt tähtsaks, aga samas autonoomseks osaks. Need osad on poliitika, majandus ja vaimuelu e kultuur. Mis on kõik küll ühe terviku osad, aga igal osal on oma ülesehitus ja seaduspära. Ühtegi neist nimetatud osa ei saa ega tohi allutada teise valdkonna seaduspärasustele. Näiteks majandus ja poliitika peavad olema lahus - kui see nii

ei ole, siis poliitika nõrgestab majanduse ja vastupidi. Samuti ei saa vaimuelu juhtida ja korraldada poliitika. Analoogete paralleel pakub Steiner oma teooria ilmestamiseks inimorganismi näitel. Ka inimene jaotub kolmeks - mõte, tunne ja tahe. Igale konkreetsele komponendile vastab organismis kindel funktsioon. Mõtlemiseks on inimesel pea, mitte kopsud, tundeid esindab organina süda ja tahet jäsemed. Sarnaselt ühiskonnale valitseb analoogne struktuur ka waldorfkoolis endas, kus vaimuelu ehk õppetööga tegeleb pedagoogiline kolleegium, seaduste ja majandusega kooli juhtkond ehk juhatus, aga igapäevaste tegevuste ja projektide ellu viimiseks kaasatakse ka lastevanemaid. Samuti on vanemad oodatud igakuistele kuupidudele, kus ühiselt lastega saadakse osa sellel epohhil õpitust, tehtust. (Kranich 1991)

## **1.6 Esimene vaba waldorfkool**

Seemnetest, mida „sotsiaalse kolmesusliikumise“ külvati, juurdus tegelikult ainult üks, mis ilmutas aga tugevat elujõudu. See oli waldorfkool. (Carlgren 1992: 15)

Rudolf Steineri idee koolist, millesse on vaba sissepääs igäihele, sotsiaalsest kihist sõltumata, võitis Saksa rahva seas poolehoidu ja leidis esimesi järgijaid. Nimelt palus AS Waldorf-Astoria direktor Emil Molt selline kool oma ettevõtte töötajate lastele luua. Sealt ka siis waldorfkooli nimetus. Rajati esimene ühtluskool 12-aastase õppetööga, mis tähendas koolist täiesti uut kontseptsiooni. Rudolf Steiner rõhutas, et noore inimese õigus selles vanuses õppida on inimõigus ja et just selles vanuses tuleb arendada noortes inimestes hingelisi ja vaimseid jõude. Vale on noori majanduslike raskuste tõttu tööellu sundida. Samuti pidas ta oluliseks, et tulevane poliitik ja kingsepp õpiksid ühes klassiruumis. „Uue kooli aluseks võeti inimese arengu seadused ja tingimused, mis on ühised kõikidele lastele kogu nende individuaalse erinevuse juures.“ (Kranich 1991: 3)

Sellise kooli kontseptsioon oli piisavalt tugev, et jääda püsima, aga samas ei leidnud ka massilist järgimist. Waldorfkoolide arengu esimene faas lõppes aastatel 1938-1941 natsionaalsotsialismi survele esimese kaheksa 30.-ndate aastate alguses

tekkinud koolide sulgemisega. Esimesed välismaised waldorfkoolid loodi 1923. aastal Hollandis, 1925. aastal Inglismaal ja 1926. aastal Šveitsis, Norras, Portugalis ja Ungaris. 1945. aastal alustati waldorfkoolide taastamist. Teise maailmasõja-järgselt waldorfkoolid ei juurdunud sotsialistlikes riikides, sh Eestis. Eesti waldorfliikumine hoogustus 1980.-ndate aastate lõpus ja 1990.-ndate alguses. (Kranich 1991)

## 1.7 Waldorfkoolid Eestis

Waldorfkoolide sünnilugu Eestis on analoogne Saksamaal toimunuga. Vana riigikord on lagunemas, majandus- ja keskkonnaküsimuste kõrval tõusevad esile ka haridusuuenduslikud küsimused, et milliseid teadmisi ja oskusi vajatakse tulevikus.

Ester Lepik ajakirjas Haridus seostab waldorfkoolide teket Eestis haritlaste vastandumisega nõukogude kooliga:

*„Rahulolematusest nõukogude kooli ja koolireformi arenguga äratasid mõned Eesti lastevanematest loovinimesed, pedagoogid ja teadlased alternatiivkooliliikumise. Otsitakse umbteelt pääsu. Tähelepanu on köitnud muude koolitüüpide seas asutaja järgi nime saanud (Rudolf) Steiner-koolid (steinerkoolid) ehk esimese seesuguse kooli järgi waldorf-koolideks nimetatud.“* (Lepik 1989)

Nii juhtus ka 1989. aastal Tartus ja Põlva külje all Rosmal, kus Tartu Vabakooli Seltsi ja Väikese Kooli Seltsi nime all alustanud liikumise tulemusena avatakse 1990. aasta septembris kaks kooli - Tartu Vabakool ja Johannese Kool Rosmal - esimesed waldorfkoolid Eestis (Niinikangas 2014: 19).

*„Uute koolide õpetajad löid pedagoogilise ühenduse 1991. aastal Eesti Steiner-pedagoogilise Ühenduse, mis muretses õpetajate koolituse ja materjalide muretsemise eest. Esimesed klassiõpetajad osalesid ka Soomes Snellmann-koorakoulu kursustel või Saksamaal vastaval koolitustel. Koostöös Tartu Ülikooliga algatati 1992. aastal steinerkooli õpetajate koolitus.“* (Niinikangas

2014: 16)

Tänaseks on Eestis kümme waldorfkooli - Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal, Tartu Waldorfgümnaasium, Aruküla Vaba Waldorfkool, Viljandi Vaba Waldorfkool, Talinna Vaba Waldorfkool, Erakool Läte, Rakvere Vanalinna Kool, Herbert Hahni Kool ja kaks ravipedagoogilist kooli - Hilariuse Kool ja Tartu Maarja Kool. Õpilaste üldarv neis koolides on Eesti Vabade Waldorfkoolide ja lasteaedade ühenduse andmetel 605, neist suurima õpilaste arvuga on Tartu Waldorfgümnaasium 243 ja väikseim laste arv on Herbert Hahni koolis 31. Omandivormilt on kõik peale Tartu Maarja Kooli mittetulundusühingud, Tartu Maarja Kool on munitsipaalkool.

*„Koolid juhinduvad oma tegevuses Eesti Vabariigi haridusseadusest, erakooliseadusest, mittetulundusühingute seadusest ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest.“ (Sügis 2012 )*

Haridus- ja teadusministeeriumi üldharidusosakonna juhataja Maie Kitsingu sõnul pole Eesti waldorfkoolidel ühist raam-õppekava, kuid igas koolis koostatud õppekava järgib riiklikke raamnõudeid ning mahub riiklike ettekirjutuste sisse. (Lindve 2004). Eelpool kirjeldatud situatsioon ei ole vahepealsetel aastatel muutunud, endiselt puudub waldorfkoolidel ühine raamõppekava.



## **2. Waldorf/Steinerkooli tunnused**

Waldorfkoolile ja -pedagoogikale omaseid tunnuseid on kirjeldatud ja tõlgendatud korduvalt ja väga paljudes väljaannetes, ka eesti keelde on neist mitmed tõlgitud. Lisaks olulistele tekstidele, mis on suunatud waldorfkooli õpetajatele (vt sissejuhatus), on ka ilmunud palju raamatuid waldorfkooli lastevanematele ja laiemale üldsusele. Mina oma töös, ilmestamaks Haagi Ringi printsiipe, mida kasutan alusdokumendina, kasutan põhiliselt kolme eesti keeles ilmunud teost: „Vabaduskasvatus. Rudolf Steineri pedagoogika“, Vabad Waldorfkoolid. (Steinerkoolid), „Steinerpedagoogika vaimne aluspõhi. Waldorfkoolide olemus.“ Esimene neist keskendub waldorfpedagoogikale, teine waldorfkoolide idee tutvustamisele ja kolmas waldorfkooli vaimsele tagapõhjale. Lisaks tõlgitud teostele on Eesti waldorfkoolid ise välja andnud käsiraamatuid oma kooli lastevanematele. Võrdlen oma empiirilise uurimuse käigus kogutud materjali värskeima, küllalt lakoonilises, aga samas kirjeldavas vormis 2014. aastal Waldorf/Steinerkoolide Rahvusvahelise Konverentsi poolt välja töötatud ja vastu võetud dokumendiga, mida alljärgnevalt tutvustan. Täismahus saksa keeles ja ingliskeelsena on see ja eelmine, 2009. aastal Dornachis välja antud dokument kättesaadav internetist (vt. viidatud allikad). Tunnuste sisu sügavamaks avamiseks kasutan ka teisi allikaid, millele koheselt viitan, aga tunnuste endi loetelu pärineb eelpool nimetatud dokumendist.

Enne waldorfkoolile omaste tunnuste kirjeldamist lühike sissejuhatus alternatiivhariduse taustast.

Peamine alternatiivharidust pakkuvate koolide erinevus riiklikest haridusinstituutidest seisneb selles, et ta toetub ühele või teisele tervikvaatele. Kogu kooli tegevus lähtub ja toetub konkreetsele arusaamale lapsest ja tema

kasvatuspõhimõtetest 20. sajandi 20.-ndad aastad olid pedagoogilises mõttes väga viljakad ja lisaks steinerpedagoogikale pidasid ajaproovile veel vastu Montessori-pedagoogika, Freinet-pedagoogika ja vabad alternatiivkoolid. Eestis on kanda kinnitanud lisaks waldorfpedagoogikale Montessori-pedagoogika, mis küll leiab Eestis rakendust vaid lasteaia tasemes ja Pärnus tegutseb Taani alternatiivkoolide mudeli põhimõtetest lähtuv Pärnu Vabakool. Lisaks sellele rakendatakse Eesti hariduselus erinevaid fragmente, nt avatud õpe, õuesõpe, kogemusõpe jne, aga nende puhul ei ole tegu tervikliku süsteemiga. (Kuurme 2015) Samuti on olemas nii maailmas kui ka Eestis õppeasutusi, kes on inspireeritud waldorfpedagoogikast või püüdleval waldorfkooli staatuse poole. Vahe tuleneb sellest, mil määral waldorfpedagoogikale omaseid elemente teostatakse ja millise kvaliteediga.

Alljärgnevalt waldorfkoolile omaste tunnuste refereering Haagi Ring 2014 alusdokumendi alusel, oluliste tunnuste kaupa.

## **2.1 Kooli füüsiline identiteet ja õppekava**

Kõiki waldorfkooli ühendavaks lüliks on waldorfühendustesse kuulumine, seda nii siseriiklikult kui ka rahvusvaheliselt. Lisaks sellele püüdleb kool integratsiooni teiste sotsiaalsete gruppidega konkreetses piirkonnas, st välditakse eraklust.

Kooli identiteet on ainulaadne ja väljendub tema tekkeloos, geograafilises asukohas, asutajatest lastevanemates ja õpetajates. Ka siinkohal võib tuua paralleeli füüsilise inimkehaga.

Lisaks füüsilisele identiteedile järgneb Rudolf Steineri poolt sõnastatud kasvatuskunsti elluviimine. See väljendub pedagoogikas ehk kuidas on seotud omavahel õpetajad ja õpilased, eelkõige nende omavahelised suhted. Seda nii õpetaja - õpilaste tasandil kui ka õpetajate omavahelisel tasandil ja lisaks veel lastevanematega. Järgmiseks sambaks on didaktika ehk kuidas antakse edasi õpetavat materjali ja kolmandaks, kas metoodikat rakendatakse inimõpetuse mõttes vastavalt laste vanusega. Ülalkirjeldatud sisemine mõtestatus peaks

igapäevases koolielus selgesti nähtav ja tajutav olema. See väljendub näiteks selles, kas pedagoogil on sügav huvi ja teadmine lisaks ainetundmisele ka inimese tunnetamisel. Kas iga õpetaja evib võrdset vastutust iga koolielu puudutavas aspektis. Samuti õpetaja pidevas enesearendamise soovis lisaks laste kasvatamisele ja õpetamisele.

*„Pedagoogilise osa ülesandeks on inimõpetuse aluse jätkuv läbitöötamine, didaktika- ning metoodika-alane nõustamine“* (Kranich 1991: 5)

**Õppekava** puhul tuleb jälgida, kas see tugevdab laste arengut, kas see on kooskõlas konkreetse piirkonna ajaloo ja kultuuriga. Samas tegutseb iga kool avalik-õiguslikus ruumis, mis seab omakorda omad nõudmised. Vaatamata sellele, et see komponent on pidevas dünaamilises liikumises, andis ka selles küsimuses Rudolf Steiner omapoolsed juhised ja mõõdupuud. Näiteks, kas on määravad riigipoolsed tõekspidamised või lapse arengust lähtuv, nagu Steiner rõhutas.

*„Nende programme ei dikteeri ükski väline organ ning neis on alati ruumi uuendusteks“* (Wilkinson 2006: 14)

Kas on kasutusel tänapäevale omased varajase akadeemilise õppimise vormid või pildiline-, kunstiline ja kogemusõpe, nagu Rudolf Steiner seda ette nägi.

*„Oma parimas tähenduses on waldorfkool terviklik ja kõikehõlmav. Kooli lai õppekava sisaldab nii akadeemilisi kursusi, kunsti ja loodusteadusi kui ka praktilisi aineid“* (Wilkinson 2006: 14)

*„Steinerpedagoogikas ei tunta huvi mitte niivõrd ainete õpetamise kui võimete arendamise vastu. Kehalised harjutused arendavad keha, mõtte -ja kunstiharjutused mõistust ja hinge. Papagoi kombel faktide pähetuupimine ja hilisem kordamine treenib mälu, aga suudab vähe edendada inimolemuse teisi külgi.“* (Wilkinson 2006: 39)

Analoogsete sõlmpunktide lahendamise oskus ja võimekus on waldorfkooli puhul indikaatorid.

## 2.2 Suhe õpetaja ja õpilase vahel ning suhe maailmaga

Lapse õppimine ja arenemine koolis baseerub peaaesjalikult usaldaval suhtel lapse ja õpetaja vahel, samuti usalduses keskkonna ja maailma vastu. Selline suhe on waldorfpedagoogika alus.

*„Kui õpetaja õpetab kaheksa aasta jooksul paljusid aineid, on sellel suur eelis, et tema tegevus ei muutu üksluiseks kordamiseks. Kui ta kaheksa aasta pärast uue klassiga alustab, on maailm vahepeal muutunud. Selles on palju uut ja uus on ka uue rühma hoiak.“ (Wilkinson 2006: 16)*

Noorukieas see muutub, sest siis on laps juba kogenud piisaval hulgal teadmisi ja isiklikke kogemusi, et sellel pinnal liikuda iseenda otsustamise juurde. Selle vanuse kontekstis osutub määravaks, kas õpetajal on võime last suunata, juhtida ja toetada teda iseseisvalt tegutsema. Kas ka ülaastme lõpueksamiteks ettevalmistamise ja ühiskonna ootuste survele suudetakse vastu pidada ja säilitatakse waldorfpedagoogika viljelemine?

## 2.3 Kunst ja kunsti õpetamine

Waldorfpedagoogika põhimõtete juurde kuulub, et lisaks intellektuaalsetele võimetele keskendutakse samal määral ka inimese tunde- ja tahtevõime arendamisele, kuna see saab inimese elus hiljem määravaks, kas ta suudab võtta vastutust ja omaenda teed käia ehk siis iseseisvuda. Waldorfpedagoogika kohaselt on just kunstiõpetus vahend, mille abil mõte, tunne ja tahe ühendatakse. Kunst kunsti tegemise mõttes ei ole eesmärk omaette, ei keskenduta lõpptulemusele, vaid oluline on protsess.

*„Vaimult iseseisvaks kasvatatud inimene suudab orienteeruda riigi-ja majanduselus, kuid viimased ei tohi oma huvides inimestele nende hariduskäiku ette kirjutada. See, mida inimene peab kindlal vanuseastmel teadma ja oskama, peab tulenema tema loomusest.“ (Kranich 1991: 4)*

See, et selline protsess teostuks, tuleb ka õpetajal endal tegeleda kunstiga, tal tuleb kasutada oma töös kunstilisi vahendeid - maalimine, joonistamine, retsitatsioon, muusika jmt. Piltlikult öeldes on kogu tema juhendatud õppetöö kunstiline looming. Seda püüdlust toetab esteetiline ümbrus, mis mõjub alateadvuse kaudu.

## 2.4 Vormid. Kooli ja õppetöö kujundamine

Steineri ette antud suunised identiteediloomes mõttes on järgmised:

- samavanuselised, erineva õpiedukusega õpilaste rühmad. Klassid on korraldatud vastavalt vanusele, mitte võimetele;
- lisaks sellele on võimalikud õppeainepõhised rühmad;
- klassiõpetaja kui õpilaste saatja paljude aastate kestel;
- epohhitöö hommikul, põhitund kestvusega 90 minutit (*„Teisisõnu, kolm või neli nädalat tegeldakse ühe ja sama ainega. Materjalile püütakse anda selline kuju, et õpitust jääks terviklik mulje“* (Wilkinson 2006: 22), seejärel aineõpetus;
- koolieelne aste ilma akadeemiliste õppe-eesmärkideta;

*„Töötegemist selle sõna otseses mõttes lastelt ei oodata. Nad mängivad, laulavad, näitlevad, voolivad, joonistavad ja maalivad ning seda mitte õpetaja juhendamisel, vaid jäljendades, sest see vastab paremini selles vanuses oleva lapse põhivajadusele. Ehkki ka suunamine ja korra hoidmine on tarvilik, lastakse lastel olla lihtsalt lapsed.“* (Wilkinson 2006: 15)

Näide: Igal kolmapäeval toimub lasteaias mesilasvahaga voolimine. Kõik lapsed küll voolivad ühiselt, aga iga laps saab vabalt valida, mida just tema voolib ja kuidas ta seda teeb.

- kool kui tervikkool, alates koolieelsest east kuni täiskasvanueani;
- õpilaste individuaalne saatmine klassikogukonna sees, st et õpetajal on suhe iga konkreetse õpilasega (teisisõnu individuaalne lähenemine, nt jõukohased ülesanded andekale või mahajäänule, erikokkulepped distsipliini osas, nt kui on näha, et teatud laps ei suuda enam paigal istuda ja hakkab klassi töömeeleolu segama, saadetakse ta nt sööklasse sööjate arvu ütlema vmt) ja sellele lisaks kogu klassiga;
- poeg- ja tütarlaste ühiskasvatus.

## 2.5 Õpetaja jaoks ette antud vormid

Käesolev peatükk keskendub koolielu sisemisele korraldusele õpetajate jaoks. Millist osalust näeb waldorfkooli struktuur ette õpetajale lisaks aine õpetamisele ja klassi juhatamisele.

- Iga kolleeg on täielikult kaasvastutav terve kooli eest;
- regulaarse pedagoogilise kolleegiumi koosolekute kaudu hoitakse sisemist ja välist ühendust ja arendatakse ennast pidevalt;
- kooli juhtimist ei anta käest, võõrjuhtimist ei esine;
- lastevanemad ja õpetajad moodustavad kogukonna, kes kannab vastutust kooli eest;
- õpetajad otsivad ja leiavad kvaliteedi arendamise vorme;
- iga õpetaja vastutab oma õppetöö eest, võttes aluseks inimõpetuse, suhted õpilastega ja erialase kompetentsuse.

## **2.6 Olemasolu õigustus. Ettevõtmise tervis**

Siin on põhiküsimus vastata ajastu ootustele ja nõuetele. Kas on piisavalt inimesi, kes on huvitatud waldorfkooli ideest. Kas tullakse ajas toime pideva arengu ja kasvuga. Seda ka finantsiliselt. Pidevad kriisid kahjustavad kooli. Kooli kasvamine ja arenemine peab olema tasakaalus, st ei saa kiirustada kasvamise, näiteks ülaastme liigselt varajase avamisega, sest see võib kogu kooli viia eksistentsiaalsesse kriisi.

## **2.7 Koos elamine. Sotsiaalsus**

Waldorfkooli aluseks on inimestevahelised suhted. Isiklik või institutsionaalne võim ei saa olla määrav. Läbipaistva ja koos juhtimise tulemuseks on palju head tahet („goodwill“) ja see peaks ka kooli ümbruses tajutav olema. Kõik kohtumised õpetaja ja lastevanemate vahel - vanemateõhtud, nõustamised ning arutelud õpilaste üle vajavad suurimat õpetajapoolset hoolt - alati kantud üldinimlikkuse vaatepunktist.

## **2.8 Kooli juhtimine**

Samaaegselt waldorfkooliga tekkinud sotsiaalse organismi kolmeliikmelisuse kontseptsiooni taustal kutsus Rudolf Steiner kolleege kooli juhtimist oma kätte võtma. See tähendab waldorfkooli ülesannet ja mainet endale selgelt teadvustada ja sellega pidevalt tööd teha. Kui kolleegid ja lastevanemad waldorfkooli ideest üheselt aru saavad, siis saab kooli juhtimist kui sellist mitmeti korraldada. Tänapäeval jääb järjest vähemaks töid, mida saab põhimõttel - „kõik teevad kõike“ ära teha, selles mõttes ei ole probleemiks ka teenuste n-ö „sisse ostmine“, tööde delegeerimine jmt. Oluline on konsensus kooli missiooni ja osalevate inimeste vahel.

Kokkuvõtteks, kool on waldorfkool siis, kui enamikus õpetajates avaldub sütitav vaim. See muudab raske kergeks, võimatu võimalikuks ning valgustab pimedust.

### **3. Metoodika**

#### **3.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

Uurimuse eesmärk on waldorfkoolile omaste tunnuste ehk identiteedi määratlemine antud haridusasutuses. Uurimuse eesmärgini jõudmiseks uurin igat Haagi Ring 2014 loetletud tunnust (vt. ptk 2) eraldi. Uurimisküsimusteks on iga tunnuse puhul, kas see tunnus on omane antud koolile ja kuidas? Näiteks uurimisküsimused kooli füüsilise identiteedi kohta - kas kool on loodud vanemate ja õpetajate ühisel initsiatiivil?, Kas kooli juhivad lapsevanemad? jne. Sama loogikat kasutan uurimisküsimustes iga tunnuse puhul eraldi. Intervjuuküsimused olid koostatud kogu koolielu puudutavat osa haaravana - kooli loomise loost alustades ja lõpetades lastevanemate osaga koolielus. Sinna vahepeale mahtus nii õpetaja rolli kirjeldus kui ka metoodika, didaktika ja laiem hariduspoliitiline olukord tänases Eestis. Oluline on just fenomenoloogiline osa antud uurimuse kontekstis, kas vanemad ja õpetajad toovad välja waldorfkoolile omistavate tunnuste esinemise ja kuidas nad neid tunnuseid iseloomustavad. Kas ja kui palju esineb Haagi Ring 2014 poolt välja töötatud kriteeriumitega kattumist.

#### **3.2 Uurimuse analüüsimise meetod**

Tulenevalt sellest, et magistritöös uurisin arusaamu, tõlgendusi ja tähendusi waldorfkooli identiteedi mõistmiseks, siis on uurimismeetodiks valitud kvalitatiivne uurimisviis, mis toetab antud eesmärki. Olulisel kohal on uuritavate kogemused, keeleline väljendus ja selle ühene tõlgendamine nii küsitlustes, tulemuste interpreteerimisel kui ka arutlusel.



Kvalitatiivne uurimus on uurimus, kus uuritakse inimesi või süsteeme nendega suheldes või neid regulaarselt jälgides; andmeid saadakse vaatluse, intervjuu ja sõnalise suhtlemise kaudu ning keskendutakse tähendustele ja tõlgendustele, mida uuringus osalejad väljendavad. Arvestatakse olukorda, kus tegevus toimub, mis asetab vaatleja maailma kindlasse paika. (Laherand 2008: 15-16)

Kvalitatiivse uuringu tüüpidest kasutasin juhtumiuuringut (*case study*) kuna uurisin ilmingut tema loomulikus keskkonnas ja piirid ilmingu ja konteksti vahel on väga tihedas seoses. Täpsemalt ühe-juhtumi-disaini meetodit, kuna valitud üksikjuhtum esindab tüüpilist juhtumit. Andmete kogumisel ma ei lähtunud Haagi Ring 2014 printsiipidest, vaid kogusin laiapõhjalist informatsiooni kogu koolielu kohta nii lastevanematelt kui õpetajatelt. Andmete analüüsil toetusin eelnevalt välja töötatud teoreetilistele eeldustele ja otsisin kattuvusi kogutud materjalist, et leida vastus peamisele uurimisküsimusele koos selgitavate kirjeldustega ja originaaltsitaatidega. Andmed analüüsisin teema analüüsi või nn mustrite sobitamise (*pattern matching*) meetodil, sama põhimõtet kasutasin seletuste leidmisel ning loogiliselt sidusa ühisosani välja jõudmiseks.

Andmete analüüsimisel juhendusin samm-sammult Margaret D. LeComte (2010: 148-152) ja Marshall and Rossman (1999: 155) poolt kirjeldatud etappe mööda liikudes. Esmalt transkribeerisin intervjuud. Kõikidest transkribeeritud intervjuudest tegin koopiad. Intervjuusid korduvalt üle lugedes korrastasin andmed teemade kaupa, moodustades vastustest eraldi grupid. Pidasin arvestust vastustes esinenud korduste või ära jäämise üle. Vastavalt sellele moodustus muster, mis sisaldas vastuolusid ja kokkulangevusi analüüsitavates andmetes. Korrastatud andmetest lõin struktuuri vastavalt võrreldava teooriaga ja selle põhjal koostasın raporti tulemustega. Lõppraporti puhul kontrollisin veel kord üle, kas andmed on usaldusväärsed, kontrollides keeleliselt väljendatud esmatähendusi ja alternatiivseid kirjeldusi nende vastuste puhul, mida kasutasin võrdlusmaterjalina püstitatud teooriaga (Haagi Ring 2014 printsiibid).

### 3.3 Uuritavad

Valimisse kutsusin kõik pedagoogilise kolleegiumi töös osalevad pedagoogid uuritavast haridusasutusest ja kõik 1. ja 9. klassis õppivate laste vanemad. Pedagoogiline kolleegium on waldorfkooli keskne organ, kus tegeletakse ühiselt laste vaatlusega, kõikide pedagoogilist tööd puudutavate igapäevaküsimuste, Rudolf Steineri pärandi, sh antroposoofiliste tekstidega, tema metoodiliste ja didaktiliste nõuannetega. Valimi moodustamise eeldus oli, et eelpool nimetatud kriteerium tagab adekvaatsed vastused uurimisküsimusele ja tõesed kirjeldused tunnuste kaupa. Kutsed esitasin nii suusõnaliselt kui e-kirja teel. Uurimuse viisin läbi aprill-mai 2015. Uurimuses osales üksteist pedagoogi ehk kõik kollegiaalses töös osalevad õpetajad, neist kümme olid naispedagoogid ja üks meespedagoog. Vastajad olid vanuses 27-67 eluaastat, keskmine vanus 47,7 aastat. Kümme õpetajat töötasid täiskoormusega, üks õpetaja osalise koormusega (0,8). Kümnel õpetajal on kõrgharidus, neist kahel rakenduslik kõrgharidus ja ühel õpetajal on keskeriharidus. Kõige pikem tööstaaž oli 42 aastat, kõige lühem kaks aastat, mis andis kokku keskmiseks tööstaažiks 14,9 aastat. Õpetajatega viisin läbi individuaalsed süvaintervjuud. Lastevanematest moodustus kolm fookusgruppi, üks esimeses klassis õppivate laste vanematest ja teine ja kolmas üheksandas klassis õppivate laste vanematest. 9. klassi lastevanematest moodustus kaks fookusgruppi, kuna ei õnnestunud leida kõigile sobivat ühist aega. Esimeses fookusgrupis osales seitse lapsevanemat, lapsi klassis 20, teises fookusgrupis 3 + 1 lapsevanemat, klassis lapsi viis. Intervjuud viisin läbi uuritavas haridusasutuses. Kõiki intervjuueeritavaid teavitasin, kus intervjuudest saadud informatsiooni kasutatakse ja kuidas (konfidentsiaalsuse kriteerium). Seega kõik uurimustöös kasutatud õpetajate nimed on muudetud.

### 3.4 Uurimuse protseduur

Andmed kogusin poolstruktureeritud intervjuude käigus, mis võimaldas kõigilt intervjuueeritavatel küsida samu ettevalmistatud küsimusi, küll aga vajadusel

küsimuste järjekorda muuta ja täpsustavaid küsimusi esitada. Poolstruktureeritud teemaintervjuu meetod toetab inimese eneseväljendust, sest pole seatud rangeid piiranguid teematõstatamiseks ning intervjuud juhib uurija (Hirsjärvi 2005: 412). Kõik läbi viidud intervjuud salvestasin ja transkribeerisin. Üks õpetajaga läbi viidud intervjuu osutus tehnilistel põhjustel kasutuskõlbmatuks ja kaks pedagoogi (Hannes, kes vastas luulevormis ja Alexandra) vastasid intervjuuküsimustele kirjalikult e-maili teel. Õpetajatele suunatud küsimustik koosnes 17 küsimusest ja kolmest alajaotusest (vt lisa 1). Esimene alajaotus keskendus õpilasele, teine õpetajale ja kolmas õpetusele ehk antroposoofiale. Fookusgruppidele oli ettevalmistatud kaheksa küsimust, eesmärgiga saada kirjeldavat informatsiooni waldorfkoolile iseloomulike tunnuste kohta. Intervjuu küsimustiku ja meetodi kontrollimiseks viisin läbi prooviintervjuu. Nimetatud kogemusest lähtuvalt tunnetasin ja teadvustasin võimalikke ohtusid, nt nn „laiali valgumist“, mis venitaks intervjuu põhjendamatult pikaks. Prooviintervjuu positiivseks pooleks oli tõdemus, et intervjuu küsimustik on sobiv ja võimaldab küsimustikust kinnipidamise korral jääda planeeritud ajaliste piiride raamidesse, orienteeruvalt üks tund. Transkribeeritud materjali kokku on 117 käsitsi kirjutatud A4 lehekülge õpetajate intervjuudega, 24 lehekülge 1. klassi laste vanemate fookusgrupi intervjuudest ja 15 lehekülge 9. klassi laste vanemate fookusgruppide intervjuudest.

### **3.5 Analüüsi tulemused**

Andmete analüüsimisel peamised tulemused ühendasin teemade kaupa, moodustades seeläbi erinevad teemakategooriad. Pidades samaaegselt arvestust vastuste korduste, ära jäämiste, vasturääkivuste jmt üle. Läbi viidud uurimust iseloomustab spiraalsus, st algsest materjalist sünteesin välja peamised kategooriad, milles sisaldasid vastused/kirjeldused Haagi Ringis esitatud tingimuste kirjeldusele. Järeldused paigutasin suuremasse konteksti, ilmestamaks üldpilti. Saadud kategooriasüsteemide näitlikustamiseks kasutasin originaalteksti tsitaate.

Andmete hindamisel võrdlen lõpptulemust Haagi Ringis (2014) kirjeldatud waldorfkoolile omistatud kriteeriumitega. Koolile omaste tunnuste kirjelduste abil moodustub tervikpilt antud haridusasutuse identiteedist ja teoreetilise materjali ja kogutud materjali võrdlemise tulemusel saan vastuse peamisele uurimisküsimusele.

## 4. Tulemused

### 4.1 Kooli füüsiline identiteet

Taustainfona on teada tõsiasi, et antud õppeasutus kuulub Eesti Vabade Waldorfkoolide ja Lasteaedade Ühendusse (EVWKLÜ) 90.-ndate lõpust. Samast allikast loeme, et ühise tööga tehti algust kohe, kui esimesed koolid loodi, juriidiliselt sai organisatsioon registreeritud aprillis 90.-ndate lõpus. Seetõttu intervjuudes antud tõsiasi enam ei küsinud. Samuti on dokumenteeritud allikate (kooli koduleht) põhjal teada, et antud õppeasutuse algatajad olid lastevanemad, mistõttu otseselt seda waldorfkoolile olulist tunnust intervjuudes eraldi ei uuritud, aga sellegipoolest leidis see korduvalt märkimist. Alljärgnev tsitaat kooli praeguselt õpetajalt, nimi muudetud:

*"Nii, nagu kunagi sai seda maja ehitatud siin, mis mõte sellel on, võib ju lasta maja valmis ehitada, aga igal asjal on mingis ajas oma eesmärk. See, et see kool on üldse nii armsaks saanud või nii südamelähedane inimestele, see tulenebki läbi selle koos panustatud aja ja töö, mis siis, et seinad ei pea nii hästi sooja ja mis iganes pretensioonid siin välja ilmuvad, tegijal juhtub nii mõndagi..." (Iris)*

Järgnev tsitaat raamatust "Uue Eesti Loojad". See tsitaat kirjeldab ajastu konteksti ja meelestatust laiemalt kui ühe kooli kontekst:

*"Nõukogude Liit oli veel ühiskonna-ja riigikorrana olemas, kui õpetajad, vanemad ja lapsed olid valmis uudeks koolisüsteemiks. 1990 aasta sügisel alustas Tallinnas ja Rakveres eelkool/lasteaed ning Tartus ja Rosma külas Lõuna-Eestis esimene klass". (Niinikangas 2014: 16)*

Antud teema näitlikustamise lõpetuseks ka üks kitsam näide kooli keskkonnast:

*„Praegu, kui ma istun siin ruumis ja vaatan neid laseeritud seinu ja mõtlen, et waldorfkoolis on üks suur eripära kõik see keskkond“.* (Aurelia)

Ülakirjeldatuga ja osalusvaatlusel kogetu põhjal on kooli füüsiline identiteet waldorfkoolina kinnitust leidnud. Kool on loodud lastevanemate ja õpetajate ühisel initsiatiivil. Lisaks tekkeloole eristub ka kooli sisemine väljanägemine - klassiruumides varieeruvad toonid vanuseastmete kaupa. Koolimööbel erineb klassikalisest, mis võimaldab mööbli mitmeotstarbelist kasutust. Ka võimalust õpikeskkonda vajadusel muuta. Näiteks tõsta koolipinke üksteise peale, et rütmiliste harjutuste tegemiseks ja liikumisteks ruumi oleks. Kõikide klassiruumide seintel on õpilastöödest näitus, mis annab kinnitust kunsti suurele osatähtsusele õppetöös, klassiruumides on esteetiliselt kujundatud nurgake vastavalt aastaajale jne.

Edasi liigun sisemise mõtestatuse poole ehk kas waldorfpedagoogikale omase kasvatuskunsti rakendamine on tajutav. Alustan õpetaja rolli kirjeldusega lastevanemate ja õpetajate endi hinnangul. Õpetaja roll, tema suhe iseendasse, lapsesse ja lapse vanemasse on waldorfpedagoogika alustalad. Sellele keskele tähendusele lisandub didaktika ja metoodika, ehk kuidas ja miks just nii on õppetöö korraldatud.

## **4.2 Õpetaja roll ja tema suhe õpilase ja ümbritseva maailmaga**

Lastevanemate küsitluste tulemusi analüüsides selgus, et õpetaja rolli peeti väga oluliseks. Isegi selleni välja, et seda peeti põhikriteeriumiks waldorfkooli kasuks otsustamisel. Õpetaja rolli erisust oli tajutud juba eelnevalt, kooliga tutvumise faasis:

*„Mina tõin oma lapse eelkõige õpetajate pärast. Selle pärast, et ma tundsin, et neid inimesi, kes on waldorfkoolis õpetajad, ma austan. Inimestena. Mul on endal nendelt õppida ja koos on huvitav olla. Ja ma tahan, et mu laps oleks selliste*

*inimeste keskel, kes on esiteks nii laia silmaringiga ja teiseks, kes on nii inimlikud ja igasuguste erisuste suhtes hästi tolerantsed.*“ (T, 1. kl)

*„Mul oli selline uskumus, ma olen erinevates koolides käinud ja tunnivaatlusi teinud, et waldorfõpetaja ei saa olla lihtsalt juhuslik õpetaja. Selleks, et tulla waldorfkooli õpetajaks, pead sa olema pühendunud, mõte on see, et ka tavakoolis on hästi kihvte õpetajaid, hästi toredaid, aga see on nagu loterii, kes sulle satub. Seal on ka selliseid, keda üldse ei huvita ja mul oli mulje, et waldorfkoolis pole nii võimalik.*“ (M, 1. kl)

Osa lapsevanemaid olid kogenud ja märganud õpetajate töös ja tegemistes erinevust sellest, mida nad varasemalt näinud olid. See erinevus paelus neid ja tekitas positiivset tulevikulootust nii õpetöö kui protsessi kohta kui ka koolis valitseva sisekliima osas.

Rudolf Steiner on ka ise rõhutanud, et vanemad ei pea tundma ega teadma antroposoofiat ega waldorfpedagoogikat, aga nad peaksid seda tajuma, kui nad koolis viibivad:

*„See kui ma siin olen näinud õpetajate tööd ja neid üldse kui inimesi, siis see on hoopis erinev mida mina oma kooliajast mäletan - tuim ette vuristamine, hinnete järgi ritta panemine, mis põhimõtteliselt oligi kogu õppeprotsessi eesmärk. Mitte see, kuidas see aine omandati või mida muud see aine võiks eluks anda.*“ (N, 1. kl)

*„Suurim erinevus võrreldes tavakooliga ehk ongi see õpetajaga suhtlemine, nii lapse ja õpetaja kui ka lapsevanema ja õpetaja vahel.*“ (G, 9. kl)

Üks lapsevanem tõi välja, et suhe õpilase ja õpetaja vahel võib osutuda määravaks kogu õppetöö osas. Alljärgnevast kirjeldusest loeme, et antud juhul ei olnud õpilane võimeline õpetaja-õpilase vahelist suhet muutma. Ta ei olnud suuteline oma suhtumist muutma, mille tagajärjel oleks saanud muutuda tema käitumine, toimetulek. Kui ka õpetaja ei võta enda vastutada nende vahelise suhte muutmist, siis võibki see olla põhjuseks, et kogu õppeprotsess ebaõnnestub ja õpilane

sotsiaalselt kapseldub.

*„Õpetaja roll on tegelikult hästi oluline selle asja juures. Eelmises koolis ma nägin, et mõnele lapsele see võib olla ei lähe hinge, ta ei võta seda isiklikult, aga kui õpetaja ei julgusta, vaid ütlebki sulle konkreetselt, et mida sa tuled siia järgi vastama, sa nagunii ei tee seda ära, noh, siis minu lapsele läks see väga hinge. Ta ei julgenud ka töö ajal kontrolltööd teha, sest nagu ta ütles, tal oli pea täiesti tühi, kui see paber talle ette pandi. Tekib tohutu pinge, äkki ma ei saa jälle hakkama ja jälle öeldakse mulle halvasti. Temale mõjus hästi palju see, et sinne õpetaja oli mõistev ja rahulik.“ (K, 9. kl)*

Õpetaja kui „loots“, inspireerija või kui vaja, siis ka tervendaja. Tihtilugu ei ole suutmatust õppida tingitud tagasihoidlikust õpivõimekusest, vaid pigem motivatsiooni- või tahtepuudusest või mõnest muust sisemisest takistusest. Mitte kaasavast õpetamise metoodikast jne:

*„Tegelikult on õpetaja roll määrav, ükskõik kui tähtis aine, kui vajalik aine, siis see ei tüki laabuma. See võib ära nullida selle olulise alge ja vastupidi, et kui on aine, mis ei huvita, siis üks hea õpetaja peaks saama huvi tekitada, seda motivatsiooni. Selles mõttes jah, ma pean õpetaja rolli ülioluliseks. Neid lapsi on, aga üliharva, kes omatahtsi õpivad kõiki aineid, selliseid edumeelseid ja minejaid, neid on harva.“ (D, 9. kl)*

Oli ka neid lastevanemaid, kelle arvates on õpetaja roll määrava tähtsusega, olenemata koolitüübist:

*„See asi on mõlemas üks, et kui õpetajaga ei klapi, siis on kaotaja laps. Tavakoolis ka, kui õpetaja on hea, siis hinded tulevad. Siin on samuti, kui õpetajaga leiad sideme, siis vahet pole, mis metoodikaga õpetatakse.“ (P, 9. kl)*

Kokkuvõttena selgus, et kõik vastanud vanemad pidasid õpetajat ja tema poolt loodavat suhet õpilasega ülioluliseks, teisisõnu määravaks. Sellist hoolivat ja õpilast märkavat suhet antud haridusasutuses toodi intervjuudes korduvalt välja. Ainsa kriitikana lastevanemate poolt toodi välja antud teemas mittepiisav



professionaalsus aine tundmise mõttes:

*„Selliseid ja teistsuguseid näiteid - mõni aineõpetaja on superhea, aga see matemaatika, selle õpetaja ma arvan oleks pidanud sügisel lahti lastama, siis oleks asi korras. See oli väga nõrk, väga-väga.“ (P, 9. kl)*

### **4.3 Õpetajate kirjeldused õpetaja rolli lahtimõtestamisel**

Õpetajad pidasid samuti ülioluliseks suhte loomist õpilasega, märkides ära vabadust seda teed ise kujundada:

*„Sa saad töötada nagu kunstnik: kui kunstnikud maalivad pilte värvide ja pintsliga ja poeedid sõnadega, siis õpetaja saab mõlemaid asju kasutada ja ta nagu maalib neid lapsi eluks valmis. Minule on see tohutu võimalus ja inspiratsioon. Mina näen seda tööd niimoodi ja waldorfkool võimaldab seda tööd teha kõige paremini. Ma olen töötanud ju tavakoolis ka.“ (Iris)*

Samuti toonitasid õpetajad lisaks õpetamisele lapse kasvatamise ja lausa tervendamise aspekte. Seega teadvustati endale väga kõrgeid rolliootusi juba enesest lähtuvalt. Õpetajad teadvustasid enda poolset vastutust suhte kvaliteedi osas.

*„Hariduse eesmärk ei saa olla ju ainult lapse õpetamine, see on ikka kasvatamine. Selline ühine koosolemine. No meie ühiskond sipleb ju ka praegu ega ei saa kuidagi selle ühise koos olemisega hakkama. Mul võib ju olla igasuguseid faktiteadmisi kamaluga võtta, st ühe näpuliigutuse kaugusel, aga kuidas me omavahel toime tuleme? See on järjest suurem küsimus.“ (Reet)*

*„Tunda ära side, mis mul lapsega on, mis ma saaksin teha, et tal paremini läheks, et ta saaks nagu kasvada selles ruumis, koos minuga.“ (Aurelia)*

*„Inkarneerumisabi andmine. Lühidalt öeldes. Et kasvav inimene suudaks*

*võimalikult täielikult inkarneeruda ja oma olemusliikmed välja arendada. St et kasvamise käigus saaks võimalikult kooskõlla viidud suguvõsalt päritud füüsiline keha ja vaimsest pärit hingelisvaimne olemus. Et oleks võimalikult vähe takistusi oma elueesmärkide mõistmiseks ja omaks võtmiseks.*“ (Alexandra)

Tõdeti, et tänasel päeval on rohkem haridusliku erivajadusega lapsi, kellega toimetulek on aina keerulisem. Isegi kui sellistel juhtudel pole suhe õnnestunud, on oluline püüdlus selle poole. Suhte puudumise korral tähendas see õpetajatele tööd iseendaga, enesekasvatust.

*„Mis ei tähenda, et kui kontakti ei leia kellegagi, et siis paneme poe kinni - see on eesmärk, mille nimel töötatakse.*“ (Alexandra)

Oli ka neid inimesi, kes vaimustusest waldorfkooli õpetajate vastu läksid ise ametit õppima. Praegu töötavad nad samas koolis õpetajatena. Selliseid õpetajaid oli selles õppeasutuses uurimustöö läbiviimise hetkel kaks.

*„Mõtlesin, et see on maailma kõige võimsam amet, olla waldorfkoolis õpetaja. Mul oli tohutu aukartus nende õpetajate ees, kes siin juba töötasid.*“ (Aurelia)

*„Hirmus põnev oli, et kuidas see on nii tore. Kuidas saab ühe kooli töö niimoodi käia, nii teistmoodi. Ma olin hästi rahul, hakkasin harjutama flöödimängu ja nii see algas... Eks õpetajaamet olegi see, et sa oled õpivõimeline, et sa kõik aeg õpid koos lastega edasi. Ei ole nii, et sa õpid ja ongi valmis ja nüüd ma tean ja oskan kõike.*“ (Reet)

Nooremad kolleegid tõdesid, et algusaastatel ei oska nad seda vabadust ja mitmekesisust luua ja jäävad paraku aine õpetamise tasemele, aga ka nendel oli see teadvustatud enesearenguna. Oli siht, mille poole püüelda ja reaalsus, mida nad on vanemate kolleegide töös näinud ja täiendkoolitustel kogenud.

*„Ma lähen kooli, lähen klassi ette, mul on tund ette valmistatud, aga tegelikult on sisemuses teadmatus, mis on see päris asi, mida neile õpetada, jagada. Mis see on?“* (Aurelia)

*„Ainult parim on  
lapsele piisavalt hea  
koolis koolmeister annab  
edasi selle, kui veab.“*

(Hannes)

Samas toodi välja ka äratundmist, et intuitiivselt on tehtud asju õigesti. Aga tõdeti, et oleks olnud kindlam, kui sellised „riske“ oleks eelnevalt rohkem maandatud. Heaks lahenduseks oleks teiste waldorfkoolide külastamine ja sealsed tunnivaatlused. Ideaalse eeskujuna mainiti Engelbergi kooli Inglismaal, milles nähti ideaalse waldorfkooli musternäidist koos välja arendatud taustsüsteemiga. Erinevad töökojad, abiõppe võimalused, supervisioonid õpetajatele jne.

Lisaks õpetaja rolli üldisele määratlusele kirjeldasid õpetajad selle rolli funktsiooni muutumist vanusegrupiti. Alguses on õpetaja see, kes loob keskkonna koos olemiseks, tagades turvalise sotsiaalse ruumi. Koolis ja klassis valitsevad ühised reeglid, lapsed harjuvad enda kõrval tähele panema teisi lapsi. Põhikoolis osatakse koos tegutseda, õpetamine toimub „pildikeele“ kaudu. See tähendab, et kõigepealt tehakse katse ja sellele lisandub teooria, räägitakse lugu ja sellele järgneb arutelu jne. Üheksandas klassis õpitakse enamjaolt analüütilises vormis ja õpetaja ülesanne on toetada igat last temale omase tee leidmisel ja eriomaste oskuste teadvustamisel. Mõned näited:

*„No 1. klassi lapsele ei õpeta ju mõisteid ja teoreeme, aga 1. klassi lapsele pean kogu selle maailma ilusate piltidena ette andma n-ö südamest südamesse, mitte peast pähe. Suurtele ka muidugi ei saa oma südant kinni katta. Esimese aastaga pannakse kõik need head harjumused paika. Õpetaja, see oleneb muidugi ka õpetajast, aga kui sa ütled ühe reegli, kuidas koolis asjad käivad, siis sa pead väga kindlaks jääma, kui oled niimoodi ütelnud, siis enam seda muuta ei saa. Kui õpetaja astub sammu tagasi või kõrvale, et teeme siis täna teistmoodi, siis ei tule midagi välja, see ei tule üldse kõne allagi.“ (Reet)*

*„Ma arvan, et ükskõik mis vanuseastmes, on õpetaja roll olla kultuurivahendaja. Põhikoolis seisneb see vahendus selles, et selliselt tegutsevalt õppimiselt üle minna 9. klassis mõtestatud, analüütilisele, suunatud, mõistelisele õppimisele ja õpetamisele.“ (Anna)*

*„Keskastmes tõenäoliselt treenid ja harjutad, et tekiks selline hea rutiin, töõharjumus. Harjumus asju lõpetada, harjumus kohustustest või kokkulepetest kinni pidada, olgu need millised iganes. Siis tuleb juba puberteet peale. Tegelikult pubekas tahab, et ta oleks nagu täiskasvanu. Vähemalt suur jagu neist tahab õudsalt ise teha, ise otsustada. Häda on selles, kui neid on palju koos, siis igaüks tahab oma otsust teha. Minu meelest puberteedieas ei päästa sind muu kui huumor. Olgem ausad, neid lapsi on üsna vähe, kes koguvad teadmiste pagasit. Minu meelest selles eas laps kogub sellist muljet. Vot ja kui öeldakse Rooma, oo seal olid gladiaatorid, tekivad mingid seosed jne... Enamus tunneb sellist „maailma huvi“ ja kui see huvi ja pakutav n-ö jookseb kokku, siis ma arvan, et see ongi eesmärgipärane. Tekib hea terviklik maailmapilt ja otsuste langetamise võime, mida me talt ootame ju lõppude lõpuks.“ (Carmen)*

Kokkuvõtvalt tõdeti üheselt, et lapse ja õpetaja suhe on õppetöö kui kasvatuskunsti alus. Sellele järgneb keskkonna loomine, mille koosmõjul on lapsel võimalik ennast avada ja nii saabki õppimine üldse toimuda. Oldi teadlikud selle suhte loomise takistustest, aga lahendust nähti eelkõige enda muutmises ehk enesekasvatuses, mitte välises. Nenditi suhte loomise muutumist ajas keerulisemaks, kuna keskkond meie ümber muutub aina nõudlikumaks. Erinevate perede erinevate ootuste diapsoon on aina laiem - multimeedia kasutamise sageduse erinevustest kuni õpetaja rolliootuste erinevusteni välja, mis omakorda nõuab ühise eesmärgi teadvustamiseks veelgi suuremat koostööd, mis on pikaajaline ja aeganõudev protsess.

## 4.4 Õppekava

Õppekava puhul pidasid õpetajad kõige olulisemaks, et õppekava arvestab laste vanuselisi iseärasusi. Lähtub tervikliku inimese arendamisest ega pole kaldu ainuüksi intellektuaalsete oskuste arendamise poole, säilitades seeläbi lastes õpihuvi ja -tahte. Õpetamise alustamisel usaldati õppekava koostanud spetsialiste ja nüüdseks olid omad kogemused seda usaldust õigustanud. Korduvalt märgiti ära Rudolf Steineri poolt välja töötatud inimõpetuse tundmise tähtsust. Samas tõdeti õppekava elluviimisel suurt isiklikku vabadust. Vabamat lähenemist toetab nii organisatsiooni struktuur kui ka waldorfõpetaja rollist tulenev suurem vabadus ja vastutus oma tööd korraldada. Õppekavas nähti abistavat töövahendit, mis aitab suunda hoida ja seab eesmärgid ning ajalised raamid. Lisaks omab õppekava mõtestatud sügavat sisu, mille mõistmiseks on oluline tunda Rudolf Steineri välja töötatud inimõpetust. See annab juhised, mis aspektidega, mis vanuses tööd tehes jõutakse soovitud tulemusteni.

*„Vaimuteaduslik arusaam inimese olemusest ja tema suhtest loodusmaailmaga aitab meil arenguprotsessi paremini mõista“.* (Wilkinson 2006: 24)

Üldine põhimõte on, et kõigepealt tuleb silmas pidada tervikut ja siis jagada see üksikuteks osadeks. Sellest põhimõttest lähtudes õpetatakse ka lastele liitmist vastupidiselt tavalisele viisile, s.o lähtuvalt summast ning üle minnes liidetavaile. Näiteks murde õpitakse murdeea esimesel perioodil ja vanade ametite epohh on 9 -10 aasta vanuselt. Selles vanuses saavad lapsed rohkem teadlikuks välismaailmast ja seetõttu sobib tegeleda praktiliste asjadega nagu majaehitus ja aiandus (Wilkinson 2006: 27). Sellest arusaamast lähtudes ei õpetata õpetajate hinnangul juhuslikke asju juhuslikus järjekorras, vaid lapse arenguga sünkroonis olevaid aineid ja tegevusi eakohast metoodikat kasutades.

*„Meie lähtume inimõpetusest ja lapse arengust ealise arengu vaatekohast. J. Piaget, E. Erikson jt sarnased õpetused ei lähtu tervikpildist. See teadmine sellest, mis seal taga on - midagi veel, mitte ainult füüsiline. Sellise emotsionaalse tegelase mõistmine, kellega ma igapäevaselt klassis kohtun, annab hästi palju*

*juurde, see annab ka teise võimaluse tööd teha lastega.“ (Maria)*

*„See, et lähtuda lapsest ja klassist, seda võimalust on waldorfkoolis rohkem kui tavakoolis, kus direktor nõuab sult hinnet.“ (Aurelia)*

*„Õppekava aluseks on lapse areng R. Steineri inimõpetusest lähtuvalt. Õpetajal on selle raames siiski vabadus arvestades konkreetse klassi vajadusi ja ka iseenese võimekust, oma valikud teha.“ (Alexandra)*

*„Kogu see võti ja saladus waldorfpedagoogikas on see, et sa teed neid asju, mis päriselt selles vanuses aitavad keha kas kujundada või luua. Mõtet arendada, tahet kasvatada, kui see on valel ajal, siis see läheb hästi ruttu vastukarva töötamiseks lastel. Varsti nad ei võta seda enam tõsiselt, nad ei ole terviklikult kaasas.“ (Maria)*

*„Grupp inimesi, kes on jõudnud äratundmisele, et nad ei ole üksnes materia, mis siin maa peal kõnnib, et on olemas keha ja peale keha ka mingi vaim, et see on nagu see eeldus, ilma selleta ma ei usu, et saab üldse rääkida mingist waldorfkoolist. Teine asi on see, et on olemas üks taustsüsteem, mille on omal ajal kenasti välja töötanud Rudolf Steiner. Selline õpetus inimesest, õpetus inimarengust, lapse arengust ja sellest lähtuvalt on välja töötanud ealisele arengule vastava õppekava. Need inimesed, kes teavad, et nad peavad siin olema, seda asja nii võtavadki, et neil on see täisvastutus seda ülesannet täita.“ (Carmen)*

*„Ühest koolist teeb  
waldorfkooli üks idee  
mis tekkis enne  
sind ja mind ja kõiki meid  
et muuta maailm  
teiseks.“ (Hannes)*

Kaks õpetajat olid siiski ka õppekava suhtes kriitilised. Ühele õpetajale oli arusaamatu bioloogia õpetamise meetod, et miks waldorfõppekavas on omavahel

eraldatud taime- ja loomaõpetus. Alles 9. klassis seotakse see ühtseks süsteemiks. Samas hindas ta algklassides rahulikumat õpitempot, mis säilitab õpihuvi ja on sellise ülesehituse poolest eakohasem.

*„...aga see on kindlalt parem, just algklassides, et kiirusta aeglaselt. Tõepoolest, et vaikselt minnes see tähtede ja lugema õppimine, et see tuleb ise. Kui see tuleb liiga vara, siis on see lihtsalt tuupimine ja tekitab vastumeelsust. See kõik on küll lapseti erinev, aga see on siin ikka suur pluss.“ (Anu)*

Teise õpetaja meelest on mindud õppekavaga liigsele kompromissile. Näiteks, kui võtta võrdluse aluseks Tobias Richteri õppekava, mis on eesti keelde tõlgitud, et inimesed saaksid aru, mida waldorfkoolis tegelikult õpitakse ja kuidas õpetatakse. Tema hinnangul on mindud kompromissile, et kaldutakse ainekesksele õppele ja mõõdetavatele õpitulemustele, mitte lapse enda võimete arendamisele. Näiteks õpitakse mehhaaniliselt pähe, teemast aru saamata. Selline õpetamine võib maksta koguni kooli jätkusuutlikkuse. See kompromiss on tingitud ühelt poolt riiklikest ettekirjutustest ja teisalt vähesest waldorfpedagoogika-alasest ettevalmistusest.

Kokkuvõttena on waldorfõppekava õpetajate meelest väga oluline, eriti hinnati õppekava sobivuse vastavust laste vanusele. Kitsaskohtadeks on see, et õppekavale vastavat õppematerjali pole õpikute või muul kujul olemas ja seda tuleb ise jõudumööda tõlkida, vanematelt kolleegidelt võimaluse korral laenata jne. See omakorda eeldab võõrkeeleskust ja suurt ajalist ressursi. Õppekava annab suunised, mida ja mis vanuses lastele õpetada. Õppekavasid, kust suuniseid saab, on mitu – iga waldorfkooli oma õppekava, Eesti waldorfkoolide ühine tuumõppekava (pikk, kirjeldavate suunistega), mõne teise waldorfkooli õppekava (Eesti, Saksamaa või mõne teise riigi waldorfkooli oma). Iga õpetaja koostab vastavalt õppekavale ja seejärel enda poolt läbi tunnetatule õppematerjali. Arvestades konkreetset klassis õppivaid lapsi ja igale lapsele jõukohast taset. Selline ideaal ei võimaldagi valmis õppematerjali, küll aga andmebaasi, kust ideid ja sobilikke lahendusi leida. Täna sellist keskkonda nagu õppekavade puhul õppematerjali osas ei ole. Ei ole oma kooli sees ega waldorfkoolide ülest. Selline olukord teebki õppematerjali koostamise väga ajamahukaks ja samuti teise õpetaja

aitamise väga keeruliseks.

#### 4.5 Lapsevanemate teadlikus õppekavast

Õppekavast teadlike lastevanemate jaoks oli õppekava oluline. Oli ka neid, kes hindasid õpitulemust ja vahendid, sh õppekava ei omanud tähtsust, kuigi tõdeti, et kui lõpptulemus on sama, siis waldorfõppekava mööda liikudes tundus see protsess nendele inimlikum.

*„Mulle väga sümpaatne waldorfõppekava, need ideaalid, millega töötatakse. Ma arvan tänaseni, et see on kõige parem lahendus, kõige terviklikum viis laste õpetamiseks. Arvestades kõiki nende erinevaid vajadusi - psühholoogilisi, vaimseid, kasvuaalisi eripärasid, kõike sellest lähtuvalt.“ (L, 1. kl)*

*„Minu jaoks on, ma olen kursis nende alustega ja mis head siit võiks kõik tulla. Selles suhtes pooldan jätkuvalt waldorfõppekava.“ (D, 9. kl)*

*„Minu jaoks vist suurt vahet ei ole, kui lõpptulemus hea on.“ (G, 9. kl)*

*„Keda huvitab, mind nagu isiklikult ei huvita see waldorfpedagoogika, minu eesmärk on turvalisus ja õige koht lapsele.“ (P, 9. kl)*

Lastevanemate ja õppekavaga seonduva saan kogutud andmete alusel kokku võtta järgmiselt, et õpetajate ja õppekavast teadlike lastevanemate koostöö on lihtsam, sest alguspunkt on ühine ja kattuvusi ühiste arusaamade osas rohkem. Küll aga võivad õpiprotsess ja -tulemused tekitada arusaamatusi ja mõistmatust lastevanemates, kes ei ole waldorfõppekava ja waldorfpedagoogika ideega kursis. See, et küsimusi tekib kõigil vanematel, on tavapärane, aga teatud erinevused tausta teadmata võivad põhjendada hirmu ja umbusku. Näiteks tunduvat rahulikult õpitempo algastmes, e-koolide puudumine, kunsti ja käsitöö suurem osakaal õppetöös, hinnete puudumine, rütmilised harjutused tundides jpm. Samas näitas uuring, et lastevanemad, kellel puudusid eelnevad teadmised



waldorfpedagoogikast, nendel puudus ka sügavam huvi koolis toimuva vastu ja küsimused tekkisid peamiselt mingites konkreetsetes probleemsituatsioonides. Samas lastevanematel, kellel olid eelnevad teadmised waldorfpedagoogikast, tekkisid sisulised küsimused. Näiteks oli neil küsimused waldorfpedagoogika tõlgendamise kohta, märgati erinevate õpetajate erinevat lähenemist õppekavale ja selle täitmisele. Samuti erinevusi traditsiooniliste rituaalide ellu viimisel, näiteks tõstatas üks lapsevanem küsimuse, miks adventispiraalis (s.o. kuuseokstest tehtud spiraal, mida mööda liikudes jõuab laps keskse valgusaallikani, süütab seal oma käes oleva küünla ja pöördub siis põleva küünlaga tagasi) saadab ingel last, tema arvates ei peaks see nii olema. Ühiselt arutades jõuti tulemuseni, et tavapärast on saatnud, aga konkreetset sellel aastal selle klassiga ei saada. Selles otsuses nähti suuremat vabadust. Laps, kes usub inglitesse ei pruugi ka neid näha, aga see ei takista tal uskumast. Laps, kes ei usu inglitesse ega nende olemasolusse, seda last ei peaks ingel saatma ka valguse toomise rituaalis. Selle klassi vanematega nähti uues otsuses suuremat tõlgendusvabadust ja mitte dogmadesse takerdumist. Samuti märgiti ära rituaali enda olulisust, mitte rituaal kui teater või mäng.

Lõpetuseks veelkord, õppekava on nii õpetajate kui lastevanemate küsitluste tulemuste järgi kui suunis, mis on pidevas muutumises ja taasloomises. Sellises paindlikkuses nägid mõlemad pooled õppimises ja õpetamises elavat protsessi ja pidasid seda positiivseks. Selline pidev muutus väldib paigalseisu ja takerdumist iganenud protsessidesse, aga nõuab ka pidevat arengut, et ajaga kaasa käia. See tähendab õppematerjali ja õpiprotsesside pidevat uuendamist, põhiprintsiipidest loobumata.

## **4.6 Kunst ja kunsti õpetamine**

Kunst on waldorfkoolis õpetajate seletuste põhjal vahend, mitte eesmärk omaette, nagu see on näiteks kunstikoolis. Oluliseks peetakse waldorfkoolides õpetajate sõnul, et kasvatamine oleks seotud eluga, mitte ainult kognitiivsete võimete arendamisega.

*“Igasugune õpetus on meelepärasem, kui arvestatakse selle seost inimesega”.*  
(Wilkinson 2006: 60)

Puutööõpetaja sõnul on väga lihtne seda protsessi ilmestada kunstilises ja käelises tegevuses kasutatavate materjalidega. Lasteaias alustab laps mesilasvahaga voolimist, jätkab siis tööd villaga, mis koolis läheb sujuvalt üle lõngaga tööks – kudumine ja heegeldamine. Järgneb savi- ja puidutöö keskastmes. Ülaaste lõpetab vase- ja kivitööga. Iga konkreetne materjal nõuab erinevat tahet temaga töötamisel. Oluline on tunnetuse ja tahte osa, mitte niivõrd valminud ese. Selliselt on kaasatud terve keha, mis omakorda talletab need teadmised palju sügavamal tasandil kui ainult pea. Eelpool kirjeldatud näide on laiendatav kunstiõpetaja arvates ka muusikasse ja kunstile, mida tehakse paberil. Pillid ja tehnikad on pidavas muutumises sünkroonselt vanusega. Kõik maalivad või voolivad sama asja ja hiljem pannakse kõik tööd ühiselt välja, et tekiks tervik ja võimalus õppimiseks. Tööl puudub autori nimi. Oluline on näidata erinevaid võimalusi, kuidas keegi on mingi fragmendiga hakkama saanud. See võimaldab igaühel järgmisel korral parandada oma tehnikat, proovida teisiti jmt. Peamine on, et selle ühise terviku juures saab laps näha enda ja teiste individuaalsust. Selline kunsti kasutamine ühel või teisel moel on waldorfkooli igapäevaelu loomulik osa, mis peadib 8. klassis lõputöö tegemisega, mis on omamoodi kinnituseks selle perioodi lõpust. Sellist saab meister. Lõputööks võib valida nii uurimustöö kui ka käelise või muusikalise projekti.

*„Algklassides on küll nii, et kõik, mis sa teed, peab olema tõsiselt ilus. Kui õpetaja tahvlile kirjutab, peab see olema väga-väga ilus, kust need lapsed siis muidu õpivad.”* (Gerda)

*„Waldorfkoolis sa ei hari ainult pead, sest inimene ei ole ainult pea, vaid sa harid ka südant, hingeala, sa harid ka kätt - tahteala. Sa oled võimeline midagi oma käte ja jalgadega tegema. Sa püsid kindlalt kehas. See keskpaik on n-ö niiske, hoitud ja elus. Kõik need kunstained - maalimine, vormijoonistus... ja pead muidugi ka.”* (Reet)

Riikliku õppekavaga võrreldes tekib küsimus, kas kunstiga tegelemise aeg on

millegi arvelt, sest koolipäevad ei ole waldorfkoolis pikemad kui tavakoolis. Kuna waldorfkooli eesmärk on kasvatada ja õpetada last tervikuna, siis waldorfõpetajad nii ei arva.

*„Meil on niimoodi, et ikka kui näidendit ette valmistatakse, siis on neid tunde tunniplaanis rohkem. Tuleb siis tõesti teiste tundide arvelt. Teisest küljest võib küsida, et riiklik õppekava, mis ei pööra tähelepanu selles vanuses (7-14) inimese hinge, sest pole aega, siis mille arvelt see käib? Hinge arvelt intellektuaalsuse kasuks, ainult ühte tahku lihvitakse... Nii et mina arvan, et tervik on olulisem.“* (Anna)

*„...eriti vanuses 7-14 vajab lapse loomus kunstilist lähenemist õpetamisele. See tähendab õpetamist kujundlikus, piltlikus vormis, mitte mõistuspäraste mõistete kaudu.“* (Wilkinson 2006: 53)

Kunsti osa lõpetuseks saan analüüsitava materjali põhjal tõdeda, et kunst on antud õppeautuses integreeritud igapäevaellu, sh koolielu korraldusse ja on kogu koolielu vältimatu osa. Iga aastal toimub rohke osalejate arvuga Miikaeli etendus, kus osalevad kõikide klasside lapsed, mõned õpetajad ja osa lastevanematest. Regulaarne on ülekooliline loovusnädal jne. Lisaks vanuseastmete kaupa suuremad tööd – 3. klassis ehituepohh koos lastevanematega, millest oli juttu õppekava peatükis 4.4, 8. klassis näidend.

*„Murdealise meeleolud on muutlikud - mõnikord on noored kriitilised, teinekord upsakad. Seda leevendab näitlemine, kus saab olla keegi teine. Siin on palju erinevaid omadusi nagu kujutlusvõime, keha valitsemine, kõneosavus, esinemisjulgus, püsivus, mälu ja võime innustuda. Näidendi etendamine on suurepärane sotsiaalne harjutus, sest see nõuab kõigi osalejate omavahelist koostööd.“* (Wilkinson 2006: 28)

Kõik eelpool kirjeldatu on kinnituseks, et kunst on nii waldorfpedagoogika teooria kui ka antud õppeasutuse praktika lahutamatu osa.

## 4.7 Vormid. Kooli ja õppetöö kujundamine

Õpetaja rolli muutumisest vastavalt vanusegrupile oli juttu alapeatükis 4.3. Õpetaja roll ja tema suhe õpilase ja ümbritseva maailmaga. Samas peatükis on ka kirjeldatud põhimõtet, et klassiõpetaja on klassi põhiliseks saatjaks 8.klassi lõpuni ja 9. klassis tuleb uus klassiõpetaja ja lisandub rohkem aineõpetajaid. Samuti õpetajate kirjeldus, kuidas pildiline/kogemuslik õpetus läheb 9. klassis üle analüütiliseks õpetuseks.

*„Pilt ergutab tunnetust kaasaelamise kaudu, mida abstraktne mõiste ei võimalda. Pilt mõjub hingele elustavalt, avardavalt ja süvendavalt. Pildiline õpetus on pedagoogikas valdav 7. ja 14. eluaasta vahel. Pärast 14. eluaastat tuleb noorukile pildi asemel pakkuda tingimusi, mille abil saaks temas areneda maailma mitmekesisusele toetuv otsustusvõime. Nüüd omandab õppetöö põhiainetes enam teadusliku iseloomu.“* (Kranich 1991: 11-12)

Kunsti osatähtsust kirjeldavas peatükis selgus, kuidas kunsti nähti vahendina tahtekasvatuses. Lisaks eelpool kirjeldatud vormilisele ülesehitusele tuleb lisada, et õppetöö jaotub tsükli- või epohhiõppeks, mis tähendab, et igal hommikul algab koolipäev poolteist tundi kestva põhitunniga, mis on omakorda liigendatud osadeks: rütmiline osa, tööfaas ja jutustav ehk pildiline osa. Nende osade pikkus on vanusegrupiti pidevas muutumises. Rütmiline ja pildiline osa vanuse kasvades pidevalt kahaneb ja tööfaas omakorda kasvab. Lõpuklassis võib rütmiline osa tähendada ainult hommikusalmi lugemist, kuid algklassides tähendab see erinevaid liikumisi ja õpitu kordamist ja läbi tegemist kogu kehaga. Algastmes räägitakse jutustavas osas muinasjutte, muistendeid, erinevaid müüte ja valme, keskastmes lugusid erinevatest tsivilisatsioonidest, kangelastest ja rüütlitest, lõpuklassides näiteks päevapoliitikast. Epohhiõppetööle järgneb ainetund, mis on tavapärase pikkusega. Individuaalne suhe õpilasega on oluline kogu kooliastme vältel. Samuti sama vanuseastme laste, aga erineva õpiedukusega õpilaste koos õppimine/õpetamine. Majanduslikel põhjustel on ette tulnud liitklasse, aga seda peetakse õpetamise seisukohast selgeks miinuseks. Vormiliselt on ideaalne, kui õppimine waldorfõppekava järgi oleks võimalik eelkoolieast täiskasvanueani ehk

gümnaasiumiastme lõpuni. Eestis on see põhimõtteliselt võimalik, aga keerukas. See tähendab, et Eestis on olemas waldorflasteaiad ja -koolid, aga paraku ainult üks gümnaasium, mis siiski tähendab paratamatuid kompromisse võrreldes soovitud olukorraga. Kompromissid tähendavad hindeid ja üleminekueksameid kõikides 9. klassides. Regionaalselt üks waldorfgümnaasium kogu Eestis seab omad piirangud.

Lisaks tunni- ja päevarütmile arvestatakse ka aastapähi, mida tähistatakse kooskõlas rahvakalendri tähtpäevadega ja nende rütmilise vaheldumisega.

*„Pühasid pidades võib inimene suurendada oma teadvelolu muutustest ning õppida neid iseendaga seostama. See aitab tal näha meeltega tajutava taga ka asjade vaimset aspekti.“* (Wilkinson 2006: 91)

Seega on antud haridusasutuses waldorfkoolile omast vormi arvestatud kooli igapäevaelus, päeva-, nädala-, kuu- ja aastarütmis ning kooli juhtimisel.

#### **4.8 Vormid õpetajate töös ja koostöö lastevanematega**

Iga kollegiaalses töös osalev õpetaja on antud õppeasutuses valitseva arusaama kohaselt võrdselt vastutav kogu kooli eest. Pedagoogilise kolleegiumi töö kaudu püütakse hoida sisemist ja välist ühendust. Kooli juhtimises osaletakse ühiselt. Koos lastevanematega on moodustunud kogukond, kes vastutab kooli eest. Õpetajatel lasub vastutus leida õppetöö kvaliteedi arendamise vorme ja ühiselt lastevanematega kogu koolielu arendavaid vorme. Iga õpetaja vastutab oma õppetöö eest, võttes aluseks inimõpetuse, suhted õpilastega ja erialase kompetentsuse.

*„Waldorfkooli teebki koostöö, mis toimub vanemate ja õpetajate vahel, et nad tõepoolest koos teevadki seda kooli. Minu meelest on see üks väga praktiline asi, mida waldorfkooli teeb ja see on õpetajate kolleegium, kui nemad töötavad just nimelt kõigi nende antroposoofiliste tekstidega üheskoos. Kogu aeg loovad seda -*

*iga päev või iga kord, kui kolleegiumi koosolek on, loovad jälle seda kooli. Iga kord nagu uuesti, et see on pidev looming ja ühislooming.“ (Iris)*

*„Lapsevanema ja õpetaja ja kogu kooli eesmärk on üks – laps, kelle ümber see kõik käib: õpetajate ring, lastevanemad, klassikaaslased. See vanem ei kanna üksi oma last, vaid kogu klassikomplekti ja siis õpetajad ka. See on tõsine mesilassülem, kes last niimoodi kannavad ja kui kõik seda ühte last niimoodi kannavad ja kui kõik seda koos teevad, siis see õnnestubki.“ (Reet)*

*„Meie oleme muidugi keskmisest nõudlikumad ja kriitilisemad inimesed, ma mõtlen need, kes oma lapsed siia kooli toovad, meil on oma arvamus ja me ütleme ka selle välja ja see, et seda ka kuulda võetakse, on üks väga tore asi.“ ( T, 1. kl)*

Antud uurimustöö käigus ilmnes, et osa lastevanematest ei ole teadlikud waldorfpõhimõtetest ega osale erilisel määral koostöös. Küll aga tõdesid kõik intervjuueeritavad, et võimalus on olemas, pigem ei ole nad ise soovinud seda erinevatel põhjustel (ajanappus, huvipuudus vmt) kasutada. Samuti on vanemaid, kes on vägagi teadlikud waldorfkooli ideest ja osalevad aktiivselt koostöös.

*„Minu jaoks on ka see võimalus hästi suur, oluliselt suurem, kui ma suudan realiseerida.“ (M, 1. kl).*

*„On lihtsamaid teemasid, mille puhul saab rääkida, on keerulisemaid, mis tekitavad ringkaitse, nii et see on nii ja naa. Need on jälle need suured arenguülesanded, et tavakoolis me ei oleks jõudnud üldse nii kaugemale. Ma arvan, et sellesse võikski väga rahulikult suhtuda.“ (L, 1. kl)*

*„Ma küll ei tunne, et midagi puudu oleks, pigem on asi minus endas, et mul on nii palju tegemist. Ma pole jõudnud selle kooli asjaga väga tegeleda, aga suhtlus kooli ja vanema vahel on küll väga hea.“ (G, 9. kl)*

*„Ma tulin siia kooli just sellepärast, et tahtsin teada saada, et mis „maitse“ see siis on, kui vanemad päriselt kaasa töötavad.“ (Gerda)*

Kriitilise poole pealt on välja toodud tõsiasi, et vaimse taustaga töötamiseks on

jäänud vähe aega ja seetõttu on erinevate õpetajate tase ja arusaam ühisest taustast erinev ja seda nähti ka tõelise ohuna:

*„Viimasel ajal ma vaatan, et seda aega napib, et seda koos teha ja kolleegiumi jaoks on hästi tähtis vaimset tööd just koos teha, sest siis saab koos töötada. Muidu ei ole võimalik - ühed on nii kaugel ja teised on nii kaugel ja see kõik hakkab väga logisema ja loksuma. Minu meelest on väga raske aeg olnud umbes kolm viimast aastat, kus ei ole saanud seda korralikult teha. See võib meile „maksta“ lõpuks terve kooli.“ (Iris)*

Üks õpetaja pidas aegunud vormiks ka tava, et klassiõpetaja annab enamus ainetest ise 8. klassi lõpuni.

*„Olla õpetaja 8. klassi lõpuni..., teatud ained on ju võõrad. Sa ei suuda olla piisavalt pädev.“ (Anu)*

Vormilise poole puudujäägiks on waldorfpedagoogikale omase liikumisõpetuse, eurütmia puudumine antud õppeasutuses. Religiooniõpetust antakse integreeritult teiste õppeainete sees, eraldi õpetajat ja tundi praegu tunniplaanis pole.

Kogu kooli rütm ja töö tegemine on vormiliselt üles ehitatud waldorfkoolile omases võtmes, aga kuna kooli pidamine on pidevalt uuenev protsess, siis on ka väljakutseid ja kitsaskohti, millega tuleb jätkuvalt tegeleda. Pedagoogilisse kolleegiumisse kuuluvate õpetajate arvates on suurimaks ohukohaks ühine töö waldorfkooli ideega. Selle idee tõlgendamine ja arutamine omavahel ning selle idee tutvustamine lastevanematele. Oluliseks peeti nii lastevanemate kui õpetajate meelest, et waldorfkooli ideest saaksid kõik osapooled sarnaselt aru. Lapsevanemad tõid oma intervjuudes olulise punktina välja, et lapse arengu ja õpitulemuste kohta jagataks regulaarselt üheselt mõistetavat tagasisidet. Seda eriti tingimustes, kus hindelisi tunnistusi ega e-kooli pole. See minimeeriks ootamatusi või üllatusi näiteks kooli lõpus esimest korda käes hoides lapse hinnetega tunnistust. Järgmise kitsaskohana tõid õpetajad välja mittepiisava töö antroposoofiliste tekstidega kolleegiumi tasandil. Mainiti erinevat waldorfalast taset pedagoogilises kolleegiumis. Samas nentisid staažikamad pedagoogid oma

intervjuudes, et algusaastatel oli neil samuti väga keeruline mõista Rudolf Steineri tekste. Nendest ei saadud lihtsalt aru. Arusaamine on tulnud täiendkoolitustel õppejõudude abistavate kirjelduste ja tõlgenduste kaasabil. Samuti selgus õpetajate intervjuudest, et ei ole piisavalt aega külastada vastastikuse refleksiooni eesmärgil kolleegide tunde ja tuntakse puudust tugiõppe spetsialistist.

## **4.9 Kooli juhtimine**

Kooli kodulehelt, teistest kirjalikest allikatest ning intervjuudest selgus, et kooli pidajad on lastevanemad, kelle seast valitakse roteeruvalt juhatus, kuhu lisaks 3-5 vanemale kuulub ka lasteaia pedagoogilise kolleegiumi esindaja ja kooli pedagoogilise kolleegiumi esindaja. Juhatus tegeleb majanduslike ja juriidiliste küsimustega. Info liikumise vahendajad pedagoogiliste kolleegiumite ja juhatuse vahel on pedagoogiliste kolleegiumite esindajad. Kord kuus toimub ühiskolleegium, kus osalevad mõlemad kolleegiumid ja juhatus. Juhatus käib koos kord nädalas, samuti pedagoogilised kolleegiumid. Kooli omandivorm on MTÜ ja seega kõrgeim juhtorgan on seltsi üldkoosolek. Üldkoosolekud kutsutakse kokku orienteeruvalt kaks korda õppeaastas. Kolleegiumites töötatakse lisaks õpilaste vaatlusele ja õppetööga seonduvatele küsimustele ka antroposoofiliste tekstidega. Juhatuse koosolekutel ei ole see tavaks. Koolil on oma koolituskeskus, kus toimuvad koolitused ja loengud lastevanematele waldorfpedagoogikast, antroposoofiast, kollegiaalsest juhtimisest jpm.

Kooli juhtimisel juhendatakse waldorfkooli juhtimise põhimõtetest. Vormiliselt on töö korraldatud waldorfkooli ideele vastavalt. Ohud ja võimalused on töö sisus ehk kui kvaliteetselt seda tööd suudetakse korraldada. Hetke suurim arengukoht andmete analüüsi põhjal on töö tüvitektidega ja nn nõrgema poole järele aitamine - uued pedagoogid ja waldorfideega vähem kursis olevad vanemad.



#### 4.10 Olemasolu õigustus. Ettevõtmise tervis

Uuringus osalenud kool tähistas hiljuti oma 25. aastapäeva. Õpilaste arv on tõusnud ajavahemikul 2011-2015 80 %. Need numbrid on kinnituseks, et kool on oma olemasolu õigustanud. Samas on intervjuude põhjal jõutud olukorda, kus jõudsalt suurenenud koolipere vajab süsteemsemat kommunikatsiooni õppetöö ja koolielu korraldusliku poole osas. Seltsiliikmed selgemat ülevaadet organisatsiooni struktuurist ja tööjaotusest. Olemasolevad ruumid jäid kitsaks ja tekkis vajadus uute ruumide järele. Vallalt renditi teine koolimaja, mis killustas veelgi kommunikatsiooni ja juhtimist. Nimetatud raskustele lisaks toimub riiklikul tasandil erakooliseaduse muudatuse eelnõu muutmise läbirääkimised, mille tulemusena võib tegevustoetuste maksmine erakoolidele kohalike valdade poolt muutuda vabatahtlikuks. See seab erakoolidele suurema finantsilise vastutuse. Nii õpetajad kui vanemad tõdevad intervjuudes, et analoogsed kriisid on saatnud waldorfkooli algusest peale ja see on kindlasti jätnud jälje kooli „tervisele“.

*„Mingil hetkel olen küll olnud pettunud selles, et me ei jaksa enam tõestada, et me ei ole mingi eralõbu või eraäri, vaid et see on ühiskonna vajadus... Sealt tekib küsimus, et kuhu me oma energia paneme ehk me jätkuvalt ja jätkuvalt tõestame riigile ja KOV-ile, et oleme olulised või panustame sellesse, et me tõesti suudame toetada oma õpetajaid ja oma kooli edasi arendada.“ (L, 1. kl)*

*„See rahastuse jama ja kooli sulgemise hirm on olnud siin pidev. Sellised asjad „kulutavad“. Kuna need on pidevad, siis ei saa öelda, et need aitaks arengule kaasa, pigem vastupidi.“ (A, 1. kl )*

*„Alguse juurde kuulubki, et sa pead tõestame ühiskonnale, et waldorfkooli lapsed ei jää kuskile kiviaega maha, aga 25-aastaselt võiks selge hariduspoliitiline seisukoht waldorfkoolide osas juba olla.“ (Iris)*

Lisaks rahastuse ebakindlusele selgus uurimuses, et waldorfõpetajate väljaõpe toimub peaaesjalikult välismaal ja seetõttu on väga kaootiline. Eestis toimuv õpe jääb täiendõppe tasemele, mis omakorda nõrgestab waldorfõpetaja identiteeti ja

jääb suurel määral isikliku vastutuse tasemele. Samuti napib kogenenud õpetajatel aja- ja jõuressursse nooremaid kolleege regulaarselt õpetada, toetada ja abistada.

Samas tõdeti ka seda, et õpetajate ettevalmistus Tartu või Tallinna Ülikoolis on liigselt teoreetiline, mis samuti ei valmista reaalseks tööks piisavalt ette.

*„Ma sain aru, et mul pole üldse mingit valmisolekut kooli poolt kaasa antud, et niimoodi tundi anda. Valmisolek oli koostada tööplaan ja tunnikavasid jmt. Paned tahvlile kirja, mis on tänane teema ja tunni lõpus on tagasivaade, kas jõudsid teemaga läbi. Mis on lapsele päriselt vaja, seda ei olnud seal kaasas. Kuidas mitte ainult ainekeskselt läheneda, aga kuidas lapse jaoks päriselt olema olla, tuli palju hiljem. Tuli intuitiivpedagoogika kaudu Stuttgardi kõrgkoolist.“ (Maria)*

Selle osa kokkuvõtteks saan eelkirjeldatu põhjal väita, et hetkel on kooli olemasolu ennast õigustanud, aga ühtse hariduspoliitilise seisukoha puudumine waldorf- või mõnda teist tüüpi erakooli tekitab jätkuvalt pingeid, hirme ja segadust. Selline olukord nõuab palju jõudu ega mõju arengule soodsalt.

## **Kokkuvõte**

Käesolev uuring keskendub waldorfkooli identiteedi uurimisele Eestis ühe Eesti vanima waldorfkooli näitel. Uurimuse põhiküsimuseks on, kas uuritava õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooliga. Vastuse ni jõudmiseks kogun selle kooli pedagoogidelt ja lastevanematelt koolielu ja õppetööd kirjeldavat informatsiooni. Kogutud andmeid võrdlen teoreetilise lähtematerjaliga, mida tutvustan uurimuse teises peatükis.

Töö esimeses peatükis keskendun ajastu ajaloolisele kontekstile - mis tingimustes sündis waldorfkooli idee maailmas ja Eestis. Tutvustan waldorfkooli idee autorit Rudolf Steinerit ja tema poolt loodud vaimuteadust - antroposoofiat.

Uurimuse teises osas tutvustan teoreetilist materjali, Haagi Ring 2014 alusdokumenti, milles on Rahvusvahelise Konverentsi poolt välja töötatud ja kinnitatud waldorfkoolile omased tunnused. Nimetatud dokumendi alusel analüüsin ja võrdlen kogutud empiirilist materjali töö neljandas peatükis.

Uurimuse kolmandas peatükis kirjeldan uurimuse läbiviimise protseduuri, uuritavaid ja uurimuse läbiviimise metoodikat.

Uurimuse neljandas peatükis analüüsin kogutud empiirilist materjali ja annan kokkuvõtva võrdluse teises peatükis tutvustatud teoreetilise materjaliga. Teen seda tunnuse kaupa, et töö tulemusena anda terviklik ülevaade uuritava waldorfkooli identiteedist ja vastata peamisele uurimisküsimusele - kas antud õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooli või waldorfkooli poole püüdleva kooliga

Uuringu kokkuvõtteks saan väita, et antud õppeasutus vastab Haagi Ring 2014 poolt välja töötatud waldorfkooli kriteeriumitele. Alljärgnevalt lühikokkuvõte waldorfkooli identiteedile omaste tunnuste esinemisest antud õppeasutuses. Suurimaks tugevuseks on kõikide peatükis number neli loetletud tunnuste esinemine. Kooli füüsiline identiteet vastab täielikult etteantud kriteeriumile. Kool on loodud lastevanemate ja õpetajate ühisel initsiatiivil. Kool kuulub waldorfühendusse. Kooli juhitakse koostöös lastevanematega, vastutust jagatakse ühiselt. Kooli omandivorm on MTÜ.

Õpetamise sisulisel kriteeriumil lähtutakse algsest nõudest, mille kohaselt on õpetamise protsessi keskmes laps kui tervik, mitte õppeaine. Õpetamiseks vajaliku suhte ja keskkonna loob õpetaja. Eelpool sõnastatud nõue tuleneb Rudolf Steineri poolt ette antud juhistest. Lapses arendatakse võrdselt tunnet, tahet ja mõistust. Sellest lähtuvalt on õppekavas suur osa kunstil ja käelisel tegevusel. Need kaks kirjeldatud tingimust moodustavad toetava ja eriilmelise õpikeskkonna. Eraldi väljatoomist väärib tõsiasi, et suhte kvaliteedi eest vastutab õpetaja, kes tegeleb tõrgete tekkimisel enesearenguga. (vt ptk 4.2, 4.4, 4.6)

Tuleb teadvustada, et õpetamise protsess on pidevas muutuses ja seega oleneb pedagoogidest ja nende võimekusest, kas suudetakse jätkuvalt eelpool kirjeldatud nõuet täita. See eeldab õpetajalt pidevat huvi inimtunnetuse ja enesearengu vastu. Uurimuse läbiviimise ajal vastas see tunnus eeldusele. Intervjuudes kirjeldati ka esimesi ohukohti, milleks on uute pedagoogide raskused waldorfkooli sulanduda, sest puudub eelnev waldorfalane väljaõpe. Samuti selgus uuringutulemustes kogenud õpetajate puudulik ajaressurss uusi õpetajaid integreerida ja abistada.

Kooli igapäevatöö toimub waldorfkoolile omase vormi ehk struktuuri järgi. Õppetöö on jaotatud epohhideks. Põhitunnis õpetatakse ühte õppeainet kolme

kuni nelja nädala vältel, lõpetades see periood vastava taseme võimekusele kohase vahekokkuvõttega. Koolipäev algab 90 minuti pikkuse põhitunniga, millele järgnevad ainetunnid. Kogu koolielu järgib lisaks kirjeldatud päevarütmile ka kuu- ja aastarütm. Vastavalt kuu- ja aastarütmile tähistatakse tähtpäevi ja kuupidusid, millest on juttu peatükis 4.7. Kord nädalas toimub kollegiaalne töö pedagoogilistes kolleegiumites ja juhatuses. Kord kuus kogunetakse ühiseks kokkusaamiseks - ühiskolleegiumiks. Koolielu vormiline ülesehitus vastab täielikult etteantud tunnusele, mis on kirjeldatud peatükkides 4.7 ja 4.9. Tööd tuleb õpetajate hinnangul parandada vormi sisulise poolega, st ühise ideega koos töötamisel. Kolleegiumis ja juhatuses tuleb mõlema osapoolle arvates waldorfprintsipiidest arusaamist selgemalt sõnastada.

Ohuks on intervjueeritavate sõnul aja väljakutsetele ehk olemasolu õigustusele alla jäämine. Kui kool ei leia ressursse waldorfidee laiemaks tutvustamiseks ja kui puudub kriitiline hulk vanemaid, kes soovivad oma lapsi waldorfkooli panna ja seda kooli pidada, siis see kool hääbub. Samuti pole waldorfõpetajate puudumisel võimalik waldorfkooli pidada. Juhatusse kuuluvate lastevanemate arvates võib kriitiliseks osutada mitme uue pedagoogi samaaegne lisandumine kooliperre. Enamus valimisse kuulunud õpetajate tööstaaž on üle kümne aasta. Raskusi waldorfõppekava ellu viimisega tõdesid kaheaastase tööstaažiga õpetajad. Kas määravaks oli siinkohal isiksuse omadused või waldorfpedagoogika-alane pädevus, antud uurimuses ei selgu. Juhatusse kuuluvad vanemad kirjeldasid võimalikku kriitilist ohukohta järgmiselt - kui koolielus peaks toimuma n-ö generatsioonide vahetus, siis võimekus waldorfkooli ideed ellu viia on tõeliselt suures ohus.

Suurimat võimalust juhatusse kuuluvate lastevanemate poolt nähti tõsiasjas, et pärast 2010. aasta erakooliseaduse muutmist on erakoolide arv hüppeliselt

kasvanud. See näitab, et ühiskonnas on vajadus teistsuguste koolide järele. Selliseks kooliks võib osutuda ka waldorfkool. Vaatamata 25-le aastale, mis waldorfkoolid on Eestis tegutsenud (97 aastat maailmas), ei tunta waldorfkooli ideed eriti laialdaselt ja tänaseni ei ole alternatiivpedagoogikat peetud riiklikult Eesti haridussüsteemi osaks.

Kogutud andmeid waldorfkoolile omaste tunnuste kaupa analüüsid joudsin oma töös peamise uurimisküsimuse vastuseni - antud õppeasutuse puhul on tegu waldorfkooliga.

Antud uurimuse tulemustes on kattuvusi sissejuhatuses loetletud uurimustööde tulemustega:

Kairi Kolgi kollegiaalset juhtimist uuriva töö kokkuvõttes loetles ta analoogselt käesoleva töö juhtimise peatüki (4.9) tulemustele sarnased tugevusi ja puudusi seoses kollegiaalse juhtimisega. Mõlema töö puhul tuleb välja uuritavate hinnangul tugevusena jagatud vastutus juhtimises, suurem individuaalne vabadus oma töö korraldamisel. Sellist juhtimise ja töötamise vormi peeti arendavaks ja toetavaks koolis valitsevale sisekliimale. Arenguvajadusena toodi mõlemas uurimuses välja, et rohkem ühist tööd on vaja teha waldorfprintsipidega. Samuti märgiti ära vajadus selgema ja läbipaistvama kommunikatsiooni osas.

Anne Nelke uurimus, mis keskendus õpetajate professionaalse ja personaalse identiteedi koostoimele, tõi tugevusena välja uuritavate õpetajate hinnangul waldorfkooli toetava struktuuri personaalsele identiteedile. See tulemus leidis kinnituse nii käesolevas uurimuses kui ka Kari Kolgi uurimustöös. Kõigis kolmes uurimuses selgus õpetajate suurem ajaressurss oma tööle tulenevalt kooli pidamise põhimõttest, sest õpetajad osalevad ühiselt ka kooli juhtimises. Suur ajakulu tekitas lisapingeid ja stressi nii personaalsele kui ka professionaalsele

identiteedile. Samuti selgus nii Anne Nelke kui ka käesoleva uurimuse tulemustes raskused uute õpetajate sulandumisel waldorfkooli. See asjaolu vähendas professionaalse identiteediga rahulolu.

Käesolevas uurimuses on olulisi kattuvusi ka Kadri Onno uurimuse tulemustega, kes uuris oma bakalaureusetöös lastevanemate rahulolu koostööle waldorfkoolis. Mõlema töö tulemustes märgitakse ära suurt ja avatud võimalust koostööle. Eriti oluliseks peeti lähtumist lapsest (käesoleva töö ptk 4.8) ja seeläbi individuaalset lähenemist. Arengukohana märgiti mõlemas uurimuses regulaarsemat infovajadus lapse ja tema klassi kohta. Samuti tõdeti mõlemas uurimuses, et selline individuaalne info jagamine iga lapse kohta on väga ajamahukas ja koormav õpetajale.

Ilona Mägi uurimus, mis keskendub üldhariduslike erakoolide rollile Eesti haridusmaastikul kinnitas waldorfkoolide loomise põhjuste kattuvust käesoleva uurimuse peatükk 1.7 kirjeldatud põhjustega. Mõlema uurimuse tulemustes kirjeldatakse valukohane Eesti hariduspoliitika selge seisukoha puudumist alternatiivhariduse osas, samas aga kinnitavad mõlema uurimuse tulemused kõrgendatud huvi ja nõudlust erakoolide sh alternatiivharidust pakkuvate õppeasutuste järele.

Kuna igas eelpool nimetatud uurimuses on uuritud erinevaid aspekte, ei saa teha kõikidele Eesti waldorfkoolidele laiendatavaid üldistusi. Küll aga võib käesolev uurimus sisaldada huvipakkuvaid fakte waldorfkooli ideest huvitatud inimestele. Käesolev töö võiks anda ainet järgmiseks Eesti waldorfkoolide-üleseks uuringuks, mis selgitaks, kui palju on Eestis tervikuna waldorfkooli ja kui paljud neist on waldorfkooli poole püüdlevad või waldorfpedagoogikast inspireeritud koolid.

## **Kasutatud kirjandus**

**Blom**, Philipp. Pöörased aastad. Euroopa 1900-1914. Tallinn: Varrak, 2010.

**Carlgren**, Frans. Vabaduskasvatus Rudolf Steineri pedagoogika. Eesti Õppekirjanduse Keskus, 1992.

**Creswell**, John W. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. University of Nebraska: Pearson, 2012.

**Hielaid**, Silja. Waldorfpedagoogika lapsed. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar, 2007.

**Hirsjärvi**, Sirkka., **Remes**, Pirkko & **Sajavaara**, Paula. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina, 2005.

**King**, Nigel. & **Horrocks**, Christine. Interviews in Qualitative Research. Cornwall: Sage, 2010.

**Kolk**, Kairi. Kollegiaalne juhtimine waldorfpedagoogilistes koolides õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangul. Tartu: Tartu Ülikool 2015.

**Kranich**, Ernst-Michael. Vabad Waldorfkoolid (Steiner-koolid). Tallinn 1991.

**Kuurme**, Tiiu. Kool ja kaitstud lapsepõlv. Postimees. 27.mai Tallinn 2015.

**Laherand**, Meri-Liis. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk, 2008.

**LeCompte**, Margaret D. Theory Into Practice .Analyzing Qualitative Data. UK: Routledge, 2000.

**Leinus**, Ingrid. Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule waldorf-ja tavakoolide võrdluses. Tartu: Tartu Ülikool, 2014.

**Lepik**, Ester. Haridus nr 9. Tallinn: Kirjastus Perioodika, 1989.

**Lindve**, Inkari. Waldorfkool - mis see tegelikult on? Tallinn: Eesti Päevaleht 09.08.2004.



**Marshall**, Catherine & **Rossman**, B. Gretchen. Designing Qualitative Research. United States of America: Sage, 2006.

**Mägi**, Ilona. Üldhariduslike erakoolide roll Eesti haridusmaastikul. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015.

**Nelke**, Anne. Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe Eesti waldorfkooli õpetajate näitel. Tartu: Tartu Ülikool, 2014.

**Niinikangas**, Liisa. Uue Eesti Loojad. Tampere: OY Lighthouse Consulting Ltd & kirjoittajat, 2014.

**Onno**, Kadri. Lapsevanemate hinnangud koostööle waldorfkoolides .Tartu: Tartu Ülikool, 2015.

**Polkinghorne**, E.Donald. Language and meaning: Data collection in qualitative research. Publications Inc. Quantitative and Qualitative Research. (pp. 129-135, 2nd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc., 2005.

**Rundbrief / Weihnachten, 53/2014.** Internationale Konferenz der Waldorf/Steiner Schulen (Haager Kreis) innerhalb der Pädagogischen Sektion lk 21 -25

**Schmelzer**, Albert. Die Dreigliederungsbewegung. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpul. Stuttgart: Free Spirit Life, 1991.

**Steiner**, Rudolf. Kasvatuskunst Metoodilisi ja Didaktilisi nõuandeid. Tallinn: Librarius, 1994.

**Steiner**, Rudolf. Lapse kasvatamine vaimuteaduse vaatekohast. Tallinn: Eesti Antroposoofilise Seltsi Kirjastus, 2000.

**Steiner**, Rudolf. Sissejuhatus Antroposoofiasse. Tallinn: Kirjastuskooperatiiv KKK, 1992.

**Steiner**, Rudolf. Üldine inimõpetus pedagoogika alusena. Külastatud aadressil: <https://sites.google.com/site/waldorfasjad/RST/inimeseopetus>

**Tsopatalo**, Raivo. Waldorfpedagoogika didaktilised iseärasused kehalise-kasvatuse tunni näitel. Tartu: Tartu Ülikool, 1997.

**Valgepea**, Meelis., & **Sügis**, Mati. Uuring Waldorfkoolide hetkeseisust ja

arenguvõimalustest. Tartu 2010. Külastatud aadressil

<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10154>.

**Vögele**, Wolfgang. Der andere Rudolf Steiner. Augenzeugenberichte, Interviews, Karikaturen. Dornach, 2005

**Wilkinson**, Roy. Steinerpedagoogika vaimne aluspõhi. Waldorfkoolide olemus. Tallinn: Valgusesaar, 2006.

### **Internetiallikad**

[http://www.paedagogikgoetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Kriterienpapier/201412\\_Characteristics\\_WS\\_final.pdf](http://www.paedagogikgoetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Kriterienpapier/201412_Characteristics_WS_final.pdf) 25.03.2016

<http://www.waldorfkool.info.ee> 13.04.2016

<http://www.waldorf.ee/> 13.04.2016

<http://www.ecswe.org> 13.04.2016

<http://www.steinerwaldorf.org> 29.03.16

<http://www.waldorf-resources.org/links> 10.02.2016

<https://sites.google.com/site/waldorfasjad/RST/inimeseopetus> 13.04.2016

<http://www.waldorfsaaremaa.ee> 13.04.2016

[http://www.paedagogikgoetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed\\_RB53\\_Weihnachten2014.pdf](http://www.paedagogikgoetheanum.ch/fileadmin/paedagogik/Rundbrief/Paed_RB53_Weihnachten2014.pdf) 20.04.2016

## **Research on Waldorf school identity based on an example of one of the long-lasting Waldorf schools in Estonia**

### **Summary**

Purpose of the master's thesis was to describe and explore identity of a Waldorf school. The main task of the research was to find out whether the school really operates as a Waldorf school or is it still in process of aspiring to become one. To fulfill the research task and answer the main questions the work is divided into four chapters described below and the summary.

Based on the purpose of research, the first chapter describes the era, when and in what conditions the idea of Waldorf school did emerge. After that, Rudolf Steiner as the author of the Waldorf school idea, is introduced. Then subchapters about antroposophy and the new model of society follow – also are ideas of Rudolf Steiner. The idea of Waldorf school cannot be comprehended without background of the ideas of antroposophy and new model of society. The first chapter ends with subchapters that describe how Waldorf schools were created in Estonia and in the world. Thus, the first chapter defines the theoretical background and the historical context in order to comprehend the content of the thesis.

The second chapter introduces the theoretical material, based on what the identity of Waldorf school is described and the empirically collected material is analysed. Theoretical source material, i.e. the attributes to describe a Waldorf school, is taken from an International Conference of The Hague Circle in 2014. The chapter consists of eight subchapters. Each of them focuses on one of the identity aspects of a Waldorf school. Thus the second chapter presents a theoretical model that is used in the research of the thesis.

The third chapter describes the methodology and procedure of the research. Qualitative research methodology was used in the study, specifically the case

study method. The data was analysed with theme analysis method. The sample of the study consisted of all eleven members of pedagogical teachers' council. In addition, the sample included two target groups of parents – parents, whose children learn in the first class and in the ninth class. Among teachers semi-structural in-depth interviews were conducted. With target groups of parents focus group interviews were carried out.

In the fourth chapter the collected empirical material is analysed within the theoretical framework presented in the second chapter (The Hague Circle 2014). Each subchapter of the fourth chapter presents one attribute of a Waldorf school. Each subchapter ends with a conclusion whether the specific attribute is present in the school under investigation and in what way. By analysing the attributes one by one, the author finds an answer to the main research question – does the school really operate as a Waldorf school or is it one that aspires to become a Waldorf school. In the set of data, by analysing each attribute separately, the identity of the particular school became visible.

Based on the results of the study, the author concludes that the particular school is really a Waldorf school. In that school all attributes listed in the Hague Circle 2014 are present. The school was created due to mutual initiative of parents and teachers. The school is managed by both of them. The school program is organised according to specific requirements. The school day begins with the main lesson and then continues with special subject lessons. In addition to day rhythm the school also follows monthly and yearly rhythm. The school programme is composed according to Rudolf Steiners instructions and methodology and focuses equally on developing children's intellectual, spiritual and emotional capacities. That is why the programme of the school includes more art and handicraft lessons than is available in other schools' programmes. In order to reach better results in learning and upbringing the school values tight cooperation with parents. Parents participate in school management and leadership, but also in extra-curriculum activities – cleaning, work camps, celebrations etc. The fact that the school has reached its 25th anniversary proves the sustainability of its Waldorf idea.

## **Lisa 1**

### **Õpetajatele suunatud intervjuu küsimustik**

1. Rääkige palun oma lemmikõpetajast?
2. Kuidas sai Teist õpetaja?
3. Milline omadus on Teie arvates kõige olulisem õpetaja ametis? Miks?
4. Millist komponenti peate eriti oluliseks õpetajate väljaõppe puhul?
5. Mis on õpetamise juures kõige keerulisem?
6. Milline on õpetaja roll erinevas vanuses laste õpetamisel?
7. Mida tuleks erinevas vanuses lastele õpetada?
8. Mida peate hariduse eesmärgiks?
9. Millest oleneb õpetatava omandamine?
10. Miks peaks õppima koolis aineid, mis ei huvita, ei õnnestu?
11. Kuidas korraldada õppetöö klassis, kus on väga erineva õpivõimekusega lapsed?
12. Millel põhineb valik, mida me koolis õpetame ja kas see on Teie meelest õigustatud?
13. Kui oluline on tunda antroposoofilist maailmapilti- ja inimkäsitlust waldorfkoolis õpetades?
14. Mis teeb ühest koolist waldorfkooli?
15. Kas on erinevusi õppematerjali ja õpetamise metoodika osas tavakoolis ja waldorfkoolis?
16. Kas need erinevused (kui neid on) tulevad nõ millegi arvelt, sest koolipäevad on ju sama pikkusega kui tavakoolis? Kui jah, siis mille?
17. Kas on midagi, millest me ei rääkinud, aga Te tahaksite lisada ?

## **Küsimused fookusgruppidele**

1. Kust kuulsite waldorfkoolist?
2. Miks valisite waldorfkooli?
3. Kuidas reageerisid teie lähedased, sõbrad-tuttavad kui kuulsid teie valikust?
4. Mis on teie jaoks hariduse eesmärk?
5. Mida peate oluliseks õpetaja rolli juures?
6. Kui olulised on teie jaoks õppekava ja õpetamise metoodika, mida koolis kasutatakse?
7. Kuidas hindate kooli pakutud võimalust lapse hariduse küsimustes kaasa rääkida?
8. Kas on midagi, mida soovite lisada seoses hariduse, kooli ja õpetamisega

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Olvi Raie,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Uurimus waldorfkooli identiteedist ühe Eesti vanima waldorfkooli näitel“, mille juhendaja on *dr. theol.* Olga Schihalejev,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

**Tartu, 06.05.2016**